

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA GREGÓRIA DE LIRA

**O RESSOAR DA FÉ NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA:
DESVELAMENTOS SOBRE O CAMINHO DE AQUISIÇÃO E DE AFIRMAÇÃO DE
UMA FÉ PRÓPRIA EM MARTIN BUBER**

RECIFE

2022

ANA GREGÓRIA DE LIRA

**O RESSOAR DA FÉ NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA:
DESVELAMENTOS SOBRE O CAMINHO DE AQUISIÇÃO E DE AFIRMAÇÃO DE
UMA FÉ PRÓPRIA EM MARTIN BUBER**

Tese de Doutorado apresentada ao Núcleo de Educação e Espiritualidade, do Centro de Educação (NEE/CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhr

Coorientador: Prof. Dr. Ezir George Silva

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

L768r

Lira, Ana Gregória de.

O ressoar da fé no processo de formação humana: desvelamentos sobre o caminho de aquisição e de afirmação de uma fé própria em Martin Buber. / Ana Gregória de Lira. – Recife, 2022.
341 f.: il.

Orientador: Ferdinand Röhr.

Coorientador: Ezir George Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.

1. Fé própria. 2. Formação humana. 3. Martin Buber. I. Röhr, Ferdinand. (Orientador). II. Silva, Ezir George. (Coorientador). III. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-042)

ANA GREGÓRIA DE LIRA

**O RESSOAR DA FÉ NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA:
DESVELAMENTOS SOBRE O CAMINHO DE AQUISIÇÃO E DE AFIRMAÇÃO DE
UMA FÉ PRÓPRIA EM MARTIN BUBER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção
do título de doutora em Educação.

Aprovada em: 03/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Ezir George Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia do Nascimento Santiago (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Conceição Clarete Xavier Travalha (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

DEDICATÓRIA

Dedico o presente estudo às memórias das minhas avós **Nenzinha, Rita, Zefinha e Lalinha**. As minhas duas primeiras avós estiveram presentes desde o meu nascimento. Elas são símbolos de perseverança e resiliência. Ambas, em uma época marcada pelo patriarcalismo e pelo machismo, decidiram não se submeter aos desmandos dos seus maridos e **assumiram a responsabilidade por suas vidas e pelas vidas dos seus filhos**. Mesmo sendo analfabetas, elas lutaram para que seus filhos pudessem ter acesso a uma outra realidade através da tão falada Educação. Foram essas duas mulheres, a partir de suas decisões, que permitiram que esse trabalho pudesse começar a ser escrito, posto que, com suas vidas, elas mudaram o rumo da história de várias gerações. As minhas duas últimas avós me foram presenteadas pelo próprio curso da vida. Vovó Zefinha encarnava a própria suavidade da vida, seu olhar era doce e acolhedor; mesmo em momentos difíceis, ela preservava uma sublime serenidade. Vovó Lalinha tinha uma presença forte, um olhar persistente na sempre renovada possibilidade de sermos melhores, apesar das vicissitudes; ela nos fazia perceber que a vida exige de nós decisões que muitas vezes não são fáceis, mas são necessárias. Ter tido o privilégio de ter a presença dessas mulheres em minha vida criou em mim o embrião da **perseverança, resiliência, acolhimento e determinação**. Todas, cada uma a seu modo, me ensinaram a enfrentar a vida e a acreditar em dias melhores. **Assim, as linhas aqui escritas se veem coloridas pelo ressoar de suas presenças em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

Só existimos dentro de uma relação, a partir dos vínculos que estabelecemos. Hoje, olhando para minha trajetória, a qual nunca foi só minha, penso que tudo o que acabei estudando nos últimos quinze anos foram temas que sempre fizeram sentido para minha existência; foram assuntos que, antes de serem teorizados, já me afetavam. Assim, esse trabalho que aqui se apresenta é fruto das relações, dos vínculos estabelecidos ao longo de uma vida e, de forma alguma, poderia ser considerado apenas meu. Por isso, às pessoas que me possibilitaram/possibilitam existir e que contribuíram com a concretização desse estudo, meu muito obrigada!

Peço licença aos leitores, nesse momento, para agradecer de forma particular às pessoas a quem este trabalho também pertence. Minha eterna gratidão!

Às minhas avós Nenzinha, Rita, Zefinha e Lalinha. Pois, como diria Clarice Lispector (1999, p. 73), “Tenho recebido olhares que valem por uma reza”; os olhares de vocês eram uma espécie de reza, de acolhimento existencial.

Aos meus pais, Valdilene e Naercio, pelo Amor expresso em cuidado, doações, em acolhimento, em renúncia, em educação, em orações, em disponibilidade a mim e a Cecília. Com vocês, aprendi que a Educação não é uma utopia, é uma realidade pela qual devemos lutar sempre; aprendi também que quem luta nunca luta sozinho. *“Eu apenas queria que vocês soubessem. Que esta menina hoje é uma mulher. E que esta mulher é uma menina. Que colheu seu fruto, flor dos seus carinhos. [...] E que a atitude de recomeçar é todo dia, toda hora. É se respeitar na sua força e fé. [...]”*. Gratidão, meus pais, por tudo e por tanto.

À minha irmã, Camila Soledade, por tanto amor, por tanta generosidade, por tanta presença em minha vida e na vida da minha filha. Sou o que sou ante a sua presença, e não poderia ser diferente. *“Eu vi a mulher preparando outra pessoa. O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga”* [Eu queria saber qual seria o seu futuro!]; *“A vida é amiga da arte. É a parte que o sol me ensinou”* [A sua luz iluminou e ilumina meu caminho; assim, descobri que mais importante do que saber qual seria o seu futuro era ter você no presente]. *“Por isso uma força me leva a cantar. Por isso essa força estranha.”* [Se em muitos momentos não desisti, foi por poder caminhar ao seu lado. Foi por essa “força estranha” que você sempre me emanou e emana. A você minha irmã, minha gratidão; que possamos nos encontrar em tantas outras jornadas!

Ao meu cunhado Carlos, pelo bem-estar instaurado pela sua presença na vida de toda a nossa família, mas, principalmente, pela atenção, carinho e dedicação que genuinamente você sempre dedicou/dedica à minha filha.

Ao time do qual orgulhosamente faço parte! Rique, Thiago, Bela, Manu e Holney: vocês não imaginam o quanto a presença de cada um de vocês me devolve o meu lugar no mundo. Quantas conversas, quantos abraços apertados, quanto compartilhar de sonhos e perrengues, quantas aprendizagens, quantas transcrições de orientações, quantas traduções, quantas gravações de vídeo, quanto acolhimento, quanto tempo dedicado a Cecília para que eu pudesse ter tempo para fazer um trabalho, quanto Amor! Sou muito mais eu na presença de vocês.

Às minhas tias de coração: Tia Catarina, Tia Lêda, Tia Luciana, Tia Beliza, Tia Virgínia, Tia Serra, Tia Lenilda. Deus me agraciou com a presença de vocês em minha vida. Vocês, que me acolheram/acolhem como a uma filha, que cuidaram/cuidam de mim, que torcem por cada conquista minha e que são capazes de ser presença, tanto nos momentos bons, quanto nas situações mais desafiadoras. Poder partilhar minha existência com vocês é um presente que Deus me deu.

Ao meu Tio Carlos, pela generosidade de dividir comigo os sonhos e a concretização deles. Pela autêntica torcida pela minha felicidade. Acho que, desde que me entendo como pessoa, o senhor esteve ao meu lado. Para mim, o senhor sempre foi uma referência, uma pessoa com a qual queria ser parecida quando crescesse, seja pela sua letra, pela forma franca em encarar as situações, pela sua organização, pela sua dedicação aos estudos, pelo seu comprometimento para com os seus educandos, pela sua responsabilidade para com os que estão à sua volta.

À Rai, pelo acolhimento à minha existência, pelas orações, pela escuta generosa, pelo exemplo de pessoa que encarna o papel de educar com todo o comprometimento tão necessário a essa tarefa. Você me inspira a ser uma educadora melhor.

Aos meus Tios Dilson e Tonho. Sempre pude contar com a disponibilidade de vocês em tornar minha vida mais possível, não tenho como agradecer as incontáveis vezes que me resgataram e me devolveram a paz.

A Georgia, Flavinha, Toinha, Flávio, Felipe e Fernanda pelas boas energias emanadas através de uma oração, de uma palavra, de uma sopa, de uma mensagem, de um ensinar a Cecília uma tarefa ou de levá-la para passear enquanto eu estudava, de uma carona, de organizar uma festinha ou até mesmo de uma ida à uma farmácia para comprar um remédio enquanto eu estava

doente. Esses e tantos outros momentos do cotidiano foram e são coloridos pela disponibilidade de vocês.

Ao meu sogro Braz, pela promoção do bem que ele instaura durante suas visitas, pela compreensão de nossas ausências e pelo seu aceitar espontâneo da minha existência, pelo amor que emana.

Às minhas sogras (Simone e Gilda), pela compreensão em relação às ausências, pelas orações, pelas palavras de encorajamento, pelas boas energias e pelo amor que chega através de suas ações.

Aos anjos que fizeram e fazem parte da minha vida, posto que, como diz um dos ensinamentos hassídicos, *os anjos nascem da ajuda realmente dada*; sendo assim, minha gratidão a alguns desses anjos que Deus colocou em meu caminho, em diferentes momentos da minha trajetória: Thati, Delly, Olga, Tácia e Elenn, por estarem ao meu lado há quase duas décadas, sonhando, lutando, chorando, sorrindo, sendo felizes pelo simples fato de nos encontrarmos; não imagino minha vida sem vocês, minhas amigas. Mitsy, Renata, Bia, Betânia, Felipe Joaquim e Marcelo, por me possibilitarem ver que o mundo era muito maior que o meu limitado mundo. Foi graças à relação que estabeleci com vocês que tive forças para seguir, numa época em que acreditava não ter mais nada de bom a oferecer ao mundo. Rosicleide Xavier e Ana Paula, por me acolherem, por compartilharem comigo vários aprendizados, pela franqueza das palavras, pelas inúmeras trocas, pelo cuidado, pela confiança e pelo carinho. Admiro muito vocês e, mesmo não trabalhando mais juntas, sinto que uma parte de mim é guiada pelos ensinamentos de vocês; acho que vocês não sabem, mas as inquietações que deram início a esse trabalho foram oriundas, principalmente, das interações com vocês. Jane que, desde que chegou em nossas vidas, trabalha, junto com a gente, para que nossa casa seja um lar, um ambiente onde possamos nos sentir bem; também pela aceitação e dedicação a Cecília; não tenho palavras para agradecer o cuidado e o amor que você nos transmite com suas atitudes. Dr^a Rejane pelo apoio, acolhimento e contribuição não só no processo de formação de Cecília, mas também no de Rodrigo e no meu. Joana Gonçalves, por me acolher, desde o primeiro momento, por confiar em mim, por lutar comigo pela concretização desse trabalho. Eu, que parecia um animal ferido quando a conheci, fui, através de suas atitudes, cicatrizando as feridas e voltando a acreditar na existência de pessoas boas em cargos de poder. A senhora, com a sua simplicidade, me ensina cotidianamente a permanecer no mundo da Educação de forma responsável. Socorro, pelas conversas, pelas caronas, pela escuta atenta, pelo carinho, pela

preocupação, pela sua luta por um mundo mais justo e plural. Dona Selma e Sr. Sérgio, pela disponibilidade e o cuidado desde a primeira interação que tivemos. Numa época em que não podíamos estar presentes na vida das pessoas que amamos, vocês, através dos seus trabalhos e das suas presenças, cuidaram deles por nós; mais do que fornecer alimentos, vocês oferecem cuidado, zelo e carinho. Rosana e Elder que, generosamente, nos ofereceram um espaço para que pudéssemos viver de forma mais tranquila. Rodrigo Lucas que, gentilmente, sempre se faz presente em minha vida, na vida da minha família e na vida de meus educandos. Michele e Edson que numa época difícil de nossas vidas nos acolheram e de forma única nos devolveram a paz que tanto havia sido subtraída de nossas vidas.

Às pessoas que coloriram/colorem minha existência a partir de suas presenças nos diversos ambientes de trabalho em que passei e em que estou passando: Ana Cláudia, Gisele, Dona Josefa, Sr. Gerson, Antônio Souza, Dona Edileuza, Nathalia, Nezas, Silbert, Valéria França, Joselma, Rosineide, Dona Enivalda, Isis Fragoso, Patrícia Leite, Marilda, Cláudia França, Ivanildo Júnior, Rosely Conrado, Roberta Luz, Fátima Buonora, Erlane, Fátima Campelo, Carmem, Elisângela, Carlos e Telma. Suas presenças em meu cotidiano foi o que muitas vezes me permitiu continuar a caminhar, as suas palavras de incentivo e força me acolhiem/acolhem e tornam mais leves as situações de trabalho que nem sempre são fáceis.

A algumas pessoas queridas que torcem, rezam, ajudam e acolhem a Cecília, a Rodrigo e a mim: Eliane, Ranieri, Lícia Magno, Sr. Marcone, Eduardo, Pedro, Dani, Renata Cabral, Danilo, Dani, Mayara, Dona Nalda, Pedro, Gustavo, Ju, Mizael, Silvânia, Dayse e Jaci.

A Mário e à sua esposa pela ajuda na tradução de um dos livros estudados e a Julienne por gentilmente aceitar o convite de revisar o nosso texto.

A alguns seres humanos que, infelizmente, já não se encontram tão presentes em meu cotidiano, mas que seguem comigo em meu coração. Assim, gratidão ao grupo dos ordinários, pelas lembranças das noites das sextas-feiras regadas a vinho, pizza, boas conversas, risadas e sonhos sonhados juntos. Muitas vezes foram as memórias dessas nossas noites que me permitiram não sucumbir ante as intempéries; ao Inlujovem, lugar onde apreendi que posso concordar e discordar, nem por isso vou deixar de ser acolhida. Aos estudantes, os quais me foram confiados participar dos seus processos de Educação, ao longo desses anos em que sou educadora. Cada um de vocês foi/é importante nessa minha trajetória; ao NEIMFA, pelo acolhimento a algumas das pesquisas que fiz e por me mostrar o quanto uma dádiva tem o poder de mudar vidas. A Tio Paulo, por doar parte do seu tempo para cuidar de mim e me possibilitar

ter tantas memórias felizes da minha infância. A Rosinha, Sr. Braz, Sr. Antônio e Dona Regina pelo incentivo, apoio em uma das fases da minha jornada (águas e chocolates para fazer o vestibular, passagens, livros...). Aos(às) companheiros(as) de jornadas acadêmicas, de viagens de ônibus, conversas de parada, de grupos de estudo porque o bem que circula reverbera mesmo depois de tanto tempo. Obrigada pelas boas energias e pelos aprendizados compartilhados: Monalíze, Roberta Gulart, Cláudio Fernandes, Ana Paula Mota, Elizângela, Veridiana Alves, Cassiana Maria, Alessandra Santos, Manuela Souza, Gisele, Beth, Paula, Amanda Kelly, Milena, Musa Antonino, Vaninha, Luciene, Dayane, Poly, Janeh, Nayana, Júlia, Antonieta, Fabiana Moura, Sílvia, Andrea, Marco, Leandro, Sidney, Doriele, Marcela, Felipe, Morgana, Monalisa, Josemar e Thayanne. Às minhas amigas Manuela Dias e Laila Anine, por dividirem comigo, mesmo que à distância, as angústias de uma folha em branco e a felicidade das conquistas ao longo desses últimos cinco anos.

A toda equipe que compõe o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Um obrigado especial à Morgana, que, num período difícil, em que realizar as burocracias me custava existencialmente muito, ela pôde mais do que dirimir minhas dúvidas sobre alguns dos processos burocráticos. Através de sua atenção, ela me acolheu enquanto ser humano. Obrigada também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

Aos homens/mulheres-educadores(as) com os quais tive o privilégio de ter sido educanda. Vocês me ensinaram mais do que conteúdos; me afetaram, me possibilitaram refletir sobre mim mesma e sobre minha existência no mundo: Tia Maria, Tia Aninha, Cristiane Monteiro, Telzita, Alexandre Luna, Marta Luna, Alexandre Estevão, Alexandre Beltrão, Ericka, Rosilda Arruda, André Ferreira, Thereza Didier, Daniel Rodrigues, Flávio Brayner, Rafaella Asfora, Danielle Bastos, Wilma Pastor, Evson Malaquias, Ana Lúcia Borba, Kátia Ramos, Dayse Moura, Cristiane Pessoa, Everson Melquíades, Rosinalda Telles, Clarissa Martins, Paula Eugênia, Artur Moraes. Ao professor Ezir, pela disponibilidade, colaboração, compreensão e atenção na tessitura dessa pesquisa. À professora Betânia, por me possibilitar presenciar o extrapolar do vínculo entre educador e educando. Presenciei o cuidado amoroso da senhora com o professor Ferdinand, quando ele se encontrava no hospital. Não tenho como expressar em palavras o que vi, mas apenas enfatizo que carrego aquela imagem no coração. À professora Teca, que, de forma singular, nos faz sentir em casa a partir da sua forma de existir e de ensinar. Ao professor Alexandre Freitas, pelas dádivas de si que perpassam suas aulas. Tive o privilégio

de poder estudar com o senhor em diferentes momentos da minha vida universitária e em todos eles me senti cuidada e acolhida. Quero aqui registrar que uma de suas palavras me acompanha desde o segundo período da minha graduação: “quando compramos, de fato, um projeto, arcamos com as suas consequências”. Assim, professor, todas as vezes que me lanço em um projeto, tenho essas palavras a me guiar. À professora Tatiana Araújo, a quem hoje posso chamar de amiga. Não tenho como agradecer os livros, as passagens, as inscrições em congressos, a ajuda mensal quando saí da Prefeitura do Recife, as viagens de carros, a procura de casa para alugar, a confiança com a qual sempre me acolheu, a generosidade em nos ensinar sobre a escrita de um projeto de pesquisa, os ‘puxavancos’ de orelha quando dizia que não conseguiria apresentar algum trabalho, a paciência em ter uma orientanda que é mãe, a sua Humanidade no momento da minha exoneração da Prefeitura do Recife; pela presença sempre generosa e educativa em minha vida, e na vida de minha família, nosso muito obrigada.

São tantas coisas a agradecer, Professor Ferdinand, que vou me limitar a apenas algumas delas... Primeiramente, agradeço pelo seu exemplo de coerência, de honra e de bom humor! Obrigada também por me acolher em sua vida para além dos muros da Universidade e pela confiança depositada em mim. Gratidão por me ensinar, com sua presença no mundo, que “*se mantermos um convívio sagrado com nosso pequeno mundo, que nos é familiar [...] então estamos promovendo, no lugar onde vivemos, uma moradia de Deus, estamos permitindo que Ele entre*” (BUBER, 2011, p. 49). Por tudo isso e por tanto mais, obrigada meu eterno orientador!

Ao amigo Antonio Mattos. É difícil colocar em palavras nossos agradecimentos a você, porque achamos que todas as linhas que mais expressam o que realmente queríamos dizer, neste trabalho, foram escritas a partir de você e para você. Assim, amigo, pedimos licença para agradecermos através das palavras de Clarice Lispector, por acreditarmos que, através das palavras dela, possamos transmitir nossos agradecimentos: “*A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho*”. Gratidão, amigo, por nos possibilitar pertencer!

Ao meu companheiro de vida, ao meu eterno não institucionalizado, a quem posso chamar de Tu, Rodrigo. Há tanto pelo que agradecer: são conversas, risadas, reflexões, traduções, transcrições, leituras, correções, escritas, pesquisas, escuta, incentivo, abraços, doações, não incômodo com os livros espalhados pela casa... E talvez o mais importante, a

abertura e a disponibilidade para caminhar juntos, para formar uma família, para querer ser pai e me ajudar a ser mãe. *“Tem vez que as coisas pesam mais do que a gente acha que pode aguentar”*, mas ao seu lado, consigo suportar esses momentos. *“Felicidade é só questão de ser”*; aprendi isso estando ao seu lado, porque, a partir da sua forma de Ser, entendi que *“Melhor viver, meu bem. Pois há um lugar que o sol brilha para você. Chorar, sorrir também e depois dançar na chuva quando a chuva vem”*. Grata, Amor!

À minha filha, Mariah Cecília. Talvez esse seja o agradecimento mais difícil a fazer, porque não sei nem por onde começar. Sou o que sou porque me tornei sua mãe. Foi preciso o seu nascimento para que pudesse iniciar minha jornada na busca por ser um ser humano melhor. Sua existência, filha, me impele a procurar uma versão melhor de mim mesma. Mas, como toda tentativa, nem sempre consigo acertar e seguimos vivendo com os paradoxos *“despencados de voos cansativos. Complicados e pensativos. Machucados após tantos crivos. Blindados com nossos motivos. [...] E no meio disso tudo, 'tamo tipo... Passarinhos, soltos a voar dispostos. A achar um ninho nem que seja no peito um do outro”*. Como foi e é importante encontrar um ninho em você e saber que você também pode encontrar um ninho em mim. É como você disse, certa vez, *“somos tipo a dádiva e a fé, eu enquanto uma dádiva e você enquanto a fé”*. Você realmente é uma dádiva na minha existência e, se posso ser comparada com a fé, é porque antes recebi a dádiva de ser sua mãe. Obrigada, filhotinha.

A Apuh! Sim, não poderia deixar de agradecer ao cachorrinho que encheu/enche nosso lar de Vida, numa época cinzenta de nossas vidas. É incrível com um ser é capaz nos devolver a dimensão de eternidade da vida.

Por fim, gostaria de agradecer a Deus por se fazer presente através da presença singular de cada uma dessas pessoas. No mais, como já disse, acredito que todas essas pessoas aqui citadas contribuíram para o gestar e o desenvolver deste trabalho; o qual não chegou ao fim, porque como diria Clarice Lispector, *“nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa”*. E como diria o avô do Pequena Árvore¹: *“Da próxima vez, será melhor”*.

1 Personagem do filme “A Educação de Pequena Árvore”.

“[...] Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”.

(Clarice Lispector)

“Estou certa de que, enquanto estivermos aos cuidados dessa força de fé, aquilo que pareceu morto não estará morto, aquilo que pareceu perdido também não estará mais perdido, aquilo que alguns alegaram ser impossível tornou-se nitidamente possível, e a terra que está sem cultivo está apenas descansando – à espera de que a semente venturosa chegue com o vento, com todas as bênçãos de Deus. E ela chegará”.

(Clarissa Pinkola Estés)

RESUMO

O contexto no qual se desenvolveu a presente pesquisa foi marcado por várias questões que dizem respeito à prática cotidiana e atual dos educadores: como não sucumbir diante da caótica realidade educacional? Em que sentido a ação educativa tem contribuído com a formação humana dos educandos? O que possibilita aos educadores acreditarem nas potencialidades dos seus educandos? Em um primeiro entendimento, talvez fosse a fé o elemento a possibilitar a persistência em favor da formação humana de seus educandos. À época, entendia-se a fé como uma fagulha de luz que ilumina uma ação humana vívida, ou seja, um possível elo entre nossos valores propriamente humanos e nossas ações. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa buscou indicar um tipo de fé que fomenta o processo singular e único de conquista do sentido da vida de cada Ser humano e que possibilite ao pensamento pedagógico uma abordagem do desenvolvimento integral do educando, buscando compreender as formas de aquisição e de afirmação dessa fé ao longo do percurso existencial. Para tanto, a base metodológica foi elaborada a partir de quatro perspectivas: a hermenêutica, a fenomenologia, a teoria da multidimensionalidade de Ferdinand R  hr e a essência relacional que marca a filosofia de Martin Buber. Assim, chegou-se    elabora  o da lente metodológica hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional. Aliada a essa lente, foi feita a escolha de Buber como principal teórico a iluminar o caminho de pesquisa. Através do estudo de algumas obras e da biografia desse filósofo, desvelou-se um tipo de f   própria a habitar o ótimo de cada homem e que o conecta com o seu Ser mais profundo. Na busca por desvelar a fé própria de Buber, resgataram-se quatorze momentos, ou fotografias, de sua vida, relacionando-as    suas obras. Derivou desse movimento a percep  o de que a fé própria de Buber foi sendo desvelada a partir de rela  es autênticas que ele estabeleceu com algumas pessoas, as quais podem ser consideradas como educadoras, visto que elas fortaleceram as forças atualizadoras/formativas de Buber e, conseqüentemente, contrib  iram para o desenvolvimento de sua integralidade. Através da atitude educadora dessas pessoas, cada qual com sua forma singular, Buber acabou por ter os seus próprios valores humanos suscitados e, conseqüentemente, passou a adquirir uma fé própria. Isso não se deu através de um processo persuasivo ou impositivo. Então, se a presença de pessoas educadoras na vida de Buber foi de suma relevância para sua forma  o humana e para a aquisi  o de sua fé própria, depreende-se que a afirma  o dessa fé, ao longo da vida de Buber, e a conseqüente abertura dele para o estabelecimento de rela  es autênticas, t  mb  m possibilitaram a outras pessoas seguirem o caminho de aquisi  o de uma fé própria e de seus desenvolvimentos humanos. Assim, as reflexões suscitadas indicam que a fé própria precisa ser conquistada por cada homem de forma singular. Dentro desses horizontes, chegou-se ao desvelamento de que os processos de forma  o humana e de aquisi  o de uma fé própria fazem parte de um mesmo movimento e que o educador carrega consigo uma grande responsabilidade dentro desse processo.

Palavras-chave: f   própria; forma  o humana; Martin Buber.

ABSTRACT

The context of this research is marked by several questions that concern the daily and current practice of educators: how not to succumb to the chaotic educational reality? In what sense has educational action contributed to the human formation of students? What makes it possible for educators to believe in the potential of their students? In a first understanding, perhaps faith was the element that made it possible to persist in favour of the human formation of its students. At the time, faith was understood as a spark of light that illuminates a vivid human action, that is, a possible link between our properly human values and our actions. In this sense, this research sought to indicate a type of faith that promotes the singular and unique process of conquest of the meaning of life of each human being and that allows pedagogical thinking to approach the integral development of the student, seeking the forms of acquisition and affirmation of that faith along the existential path. Therefore, the methodological basis was elaborated from four perspectives: hermeneutics, phenomenology, Ferdinand Röhr's theory of multidimensionality and the relational essence that marks Martin Buber's philosophy. Thus, we arrived at the hermeneutic-phenomenological-multidimensional-relational methodological lens. Allied to this lens, Buber was chosen as the main theorist to illuminate the research path. Through the study of some works and the biography of this philosopher, a type of faith was revealed to inhabit the depths of each man and that connects him with his deepest Being. In the quest to reveal Buber's own faith, fourteen moments, or photographs, of his life were rescued, relating them to his works. Derived from this movement the perception that Buber's own faith was being unveiled from authentic relationships he established with some people, who can be considered as educators, since they strengthened Buber's updating/formative forces and, consequently, contributed to the development of its integrity. Through the educative attitude of these people, each with their own unique form, Buber ended up having his own human values raised and, consequently, began to acquire a faith of his own. This did not take place through a persuasive or imposing process. So, if the presence of educators in Buber's life was of paramount importance for his human formation and for the acquisition of his own faith, it follows that the affirmation of this faith, throughout Buber's life, and his consequent opening for the establishment of authentic relationships, they also made it possible for other people to follow the path of acquiring their own faith and their human developments. Thus, the reflections raised indicate that one's own faith needs to be conquered by each man in a unique way. Within these horizons, it was revealed that the processes of human formation and the acquisition of one's own faith are part of the same movement and that the educator carries a great responsibility within this process.

Keywords: own faith; human formation; Martin Buber.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	HORIZONTES COMPREENSIVOS: PRIMEIROS TRACEJOS DA PESQUISA	21
1.2	HORIZONTES COMPREENSIVOS: UM POUCO MAIS SOBRE O CAMINHO	23
1.3	DESVELANDO UM POUCO MAIS O FENÔMENO ESTUDADO E SITUANDO NOSSOS OBJETIVOS	26
1.4	O PENSAMENTO DE MARTIN BUBER E SUA RELEVÂNCIA PARA O NOSSO CAMINHO DE PESQUISA: UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICO-EXISTENCIAL	28
1.4.1	Martin Buber: breves apontamentos de vida e obra	34
1.5	IDAS E VINDAS EM TORNO DO NOSSO OBJETO AO LONGO DO CAMINHO DE PESQUISA E APONTAMENTOS GERAIS SOBRE OS CAPÍTULOS QUE FORAM ESCRITOS COM E A PARTIR DESSE CAMINHAR: PORQUE DAR UM “FIM” É PRECISO	43
2	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
2.1	APONTAMENTOS SOBRE A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA	51
2.2	AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO HOMEM, DA REALIDADE E DA EDUCAÇÃO	64
2.3	O HORIZONTE RELACIONAL DE NOSSA METODOLOGIA	70
2.3.1	Primeiros Contornos do Pensamento Dialógico de Martin Buber	71
2.3.1.1	O Homem	73
2.3.1.2	Relação	75
2.3.1.3	Tu Eterno	81
2.3.1.4	Relação Eclipsada e a Possibilidade Sempre Presente de Estabelecer Relações Autênticas	85
2.4	ESBOÇOS DE UMA METODOLOGIA HERMENÊUTICA-FENOMENOLÓGICA-MULTIDIMENSIONAL-RELACIONAL	89
3	TRACEJOS INICIAIS DE UMA FORMAÇÃO HUMANA CONFORME O PENSAMENTO BUBERIANO	92

3.1	APROXIMAÇÃO AOS ELEMENTOS DO INTER-HUMANO	93
3.1.1	Acontecimentos Entre os Homens: fenômenos sociais x fenômenos inter-humanos	94
3.2	ELEMENTOS DO INTER-HUMANO	95
3.2.1	Duas formas de Existência Humana: ser x parecer	95
3.2.2	Tornar-se Presente: a tomada de conhecimento íntimo do outro	96
3.2.3	O Dom Humano que nos Aproxima do Nosso Próximo: a fantasia do real	99
3.2.4	Pressupostos do Inter-Humano	99
3.2.5	Conversação Genuína: a fecundidade do encontro humano	100
3.3	A ONTOLOGIA DO INTER-HUMANO E A FORMAÇÃO HUMANA: BREVES DESVELAMENTOS	102
4	AS POSIÇÕES SOBRE A FÉ ENCONTRADAS NOS DICIONÁRIOS	107
4.1	OS DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	107
4.2	O QUE DIZEM OS DICIONÁRIOS DE FILOSOFIA E DE TEOLOGIA SOBRE A FÉ	111
4.2.1	Fé e Razão: alguns delineamentos	114
4.2.1.1	A Ideia de uma Fé e de uma Razão que Juntas se Aproximam das Verdades de Deus	114
4.2.1.2	Apenas a Fé Direciona o Homem ao Conhecimento do Divino	116
4.2.1.3	A Relação Existente Entre Fé e Verdade	120
4.2.1.3.1	<i>A Fé e o Aceitar as Verdades Reveladas</i>	120
4.2.1.3.2	<i>A Fé e Suas Verdades são Alcançadas por Cada Homem, de Modo Particular</i>	123
4.2.1.3.3	<i>Discussões sobre a Fé Para Além do Âmbito Religioso Confessional</i>	129
4.2.1.3.4	<i>Kant: fé racional e as condições de possibilidade da existência de Deus, da imortalidade e da liberdade</i>	129
4.2.1.3.5	<i>A Fé Filosófica de Karl Jaspers</i>	135
4.2.1.3.6	<i>Algumas Considerações a partir das Pesquisas nos Dicionários</i>	142
5	REVISÃO DA LITERATURA SOBRE FÉ E EDUCAÇÃO	147

5.1	A EXISTÊNCIA DE UMA DIMENSÃO ATRELADA À BUSCA DO TRANSCENDENTE: A RELIGIOSIDADE	150
5.1.1	Relação da Religiosidade com um Eu Profundo, Autêntico	151
5.1.2	Religiosidade como Elemento Constitutivo que Envolve a Totalidade da Pessoa Humana	152
5.1.3	A Distinção Imprescindível entre a Religiosidade Humana e a Religião Institucionalizada	154
5.1.4	A Interligação entre a Religiosidade Humana e a Educação	156
5.2	OS HORIZONTES DA FÉ SEGUNDO A REVISÃO DA LITERATURA	158
5.2.1	Fé: muito além da razão, elemento atrelado à totalidade humana	158
5.2.2	A Íntima Relação entre a Integralidade do Ser, a Sua Fé e Aquilo que lhe é Incondicional	160
5.2.3	Fé: o transitar entre a certeza e a incerteza	161
5.2.4	A Fé e seu Caráter Relacional	162
5.2.5	A Face Divina/Transcendente da Fé: abertura, busca e vivência no cotidiano	163
5.2.6	Fé: aposta cega, adesão pura, entrega antes de qualquer racionalidade	165
5.2.7	Fé e Liberdade: um elo possível sob a égide do comprometimento com nossa autenticidade	167
5.2.8	Fé: resposta a uma palavra revelada	168
5.2.9	A Dinâmica da Fé	169
5.3	CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA: O IMBRICAMENTO ENTRE RELIGIOSIDADE, FÉ E EDUCAÇÃO	170
6	REVISÃO DA LITERATURA SOBRE BUBER E A EDUCAÇÃO	172
6.1	PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS À COMPREENSÃO HUMANA E EDUCACIONAL DE MARTIN BUBER	174
6.1.1	Ontologia da Relação / Primazia do Diálogo	175
6.1.2	A Realidade Primordial e o Impulso (Instinto) de Interligação	179
6.1.2.1	A Realidade Primordial	180

6.1.2.2	O Impulso (Instinto) de Interligação	183
6.1.3	Liberdade na Educação: possibilidade de comunhão com o Mundo	186
6.2	MUNDO	189
6.2.1	Concretude do Mundo: segundo Buber, noção fundamental à formação humana	190
6.2.2	Imediatez, Categoria Importante para Compreendermos a Noção Antropo Filosófica e Educacional de Buber	191
6.2.3	Educação e Comunidade	193
6.3	HOMEM	195
6.3.1	Formação Humana: finalidade de toda ação educativa	196
6.3.2	Autenticidade, Espontaneidade e Coerência Diante da Concretude do Mundo	198
6.3.3	O Grande Caráter: a responsabilidade humana como resposta autêntica às solicitações do Mundo	202
6.4	TRANSCENDÊNCIA	207
6.4.1	O Homem, a Religiosidade (ou a Espiritualidade) e o Horizonte de Eternidade	211
6.4.2	A Abertura como Postura/Atitude Necessária e Fundamental no Processo de Formação Humana	215
6.4.2.1	A Defesa Incondicional da Alteridade (Pressuposto Irredutível)	215
6.4.2.2	Postura Essencialmente Educativa: busca pela abertura dos educandos às suas realidades primordiais e às forças formativas	215
6.4.2.3	Abertura a Um Sentido Mais Amplo, à Dimensão Espiritual	218
6.4.3	Confiança no Ser e no Mundo: única via de acesso à formação integral e obra mais íntima da relação educacional	219
6.4.3.1	Desvelando as Linhas mais Gerais da Confiança Segundo o Pensamento Buberiano	220
6.4.3.2	Como se Materializa Essa Confiança no Dia a Dia da Relação Educativa	224
6.4.4	Buber e a Fé que Acompanha o Educador: a fé nas forças atualizadoras e no processo de atualização	226

6.4.4.1	O Educador e a Fé nas Forças Atualizadoras da Formação Humana	227
6.4.4.2	A Íntima e Indissociável Relação Entre o Homem, o Mundo e Deus	229
6.5	CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA: BUBER E A EDUCAÇÃO	231
7	A CONCEPÇÃO QUE BUBER TEM DO JUDAÍSMO E DO HASSIDISMO	240
7.1	A FORMA PECULIAR DE INTERPRETAÇÃO BUBERIANA DAS LENDAS HASSÍDICAS	245
7.2	REFLEXÕES ENTRE UMA DAS LENDAS HASSÍDICAS E O PENSAMENTO BUBERIANO	249
7.2.1	Nossa Interpretação da Lenda: desvelamentos buberianos	252
7.2.2	O Sempre Presente Desfiladeiro Estreito	253
7.2.3	A Redenção do Lugar Onde Estamos	254
7.2.4	A Necessidade que Deus Tem de Cada Um	255
7.2.5	A Inteireza no Momento Presente	256
7.2.6	O Diálogo	256
7.2.7	Esboçando Alguns Breves Comentários	257
8	BREVE CONCEITUAÇÃO BUBERIANA SOBRE A FÉ E UM PRIMEIRO MOVIMENTO EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO E DE AFIRMAÇÃO DE UMA FÉ PRÓPRIA EM SÃO FRANCISCO DE ASSIS	258
8.1	BREVE CONCEITUAÇÃO BUBERIANA SOBRE A FÉ	258
8.2	A FÉ EM SÃO FRANCISCO DE ASSIS: UM CAMINHO DE ABERTURA PARA AS VERDADES DE CRISTO E PARA A SUA VERDADE PRÓPRIA	260
9	BUBER, O SENTIDO DIVINO DE SUA EXISTÊNCIA E O SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: AS TESSITURAS DE UMA FÉ PRÓPRIA EM UM DESFILADEIRO ESTREITO	273
9.1	UM COMEÇO DE (DES)ENCONTRO	273
9.2	O LEGADO DE SEUS AVÓS: A IMPORTÂNCIA DE PROFERIR A	276

	PALAVRA LEGÍTIMA	
9.3	SEU PAI E O VERDADEIRO CONTATO HUMANO	278
9.4	A RELAÇÃO EU-TU COM ELEMENTOS DA NATUREZA	280
9.5	O PERIGO ENCONTRADO NA TOLERÂNCIA: A ESCOLA	282
9.6	A ACEITAÇÃO DE QUALQUER NORMA DEVE SEMPRE PASSAR PELOS NOSSOS VALORES ÉTICOS	284
9.7	A INFLUÊNCIA DE ALGUNS FILÓSOFOS NA VIDA DE MARTIN BUBER	285
9.8	VIENA: A ABERTURA DE BUBER E A ESCUTA À PALAVRA DIRIGIDA	288
9.9	O SIONISMO, HERZL E O EU DEMONÍACO	291
9.10	PAULA: UM VERDADEIRO ENCONTRO	294
9.11	A PRESENÇA DE GUSTAV LANDAUER NA VIDA BUBER: PORQUE É NA RELAÇÃO QUE VAMOS NOS ENCONTRANDO	298
9.12	UMA PERGUNTA E UMA REFLEXÃO PARA TODA A VIDA	301
9.13	A CONVERSÃO RELIGIOSA: DO ÊXTASE RELIGIOSO À CONCRETUDE DE CADA HORA VIVIDA	303
9.14	FRANZ ROSENZWEIG	306
9.15	ENTRELAÇAMENTO ENTRE A FORMAÇÃO HUMANA E O CAMINHO DE AQUISIÇÃO E DE AFIRMAÇÃO DA FÉ EM MARTIN BUBER: O RESSOAR DE UMA FÉ PRÓPRIA	310
10	PALAVRAS CONCLUSIVAS	314
	REFERÊNCIAS	327

1 INTRODUÇÃO

1.1 HORIZONTES COMPREENSIVOS: PRIMEIROS TRACEJOS DA PESQUISA

“[...] Entendi então que, de qualquer modo, viver é uma grande bondade para com os outros. Basta viver; e por si mesmo isto resulta na grande bondade. Quem vive totalmente está vivendo para os outros, quem vive a própria largueza está fazendo uma dádiva, mesmo que sua vida se passe dentro da incomunicabilidade de uma cela. Viver é dádiva tão grande que milhares de pessoas se beneficiam com cada vida vivida. – Dói em ti que a bondade de Deus seja neutramente contínua e continuamente neutra? Mas o que eu antes queria como milagre, o que chamava de milagre, era na verdade um desejo de descontinuidade e de interrupção, o desejo de uma anomalia: eu chamava de milagre exatamente o momento em que o verdadeiro milagre contínuo do processo se interrompia. Mas a bondade neutra do Deus é ainda mais apelável do que se não fosse neutra: é só ir e ter, é só pedir e ter. E também o milagre se pede, e se tem, pois a continuidade tem interstícios que não a descontinuem, o milagre é a nota que fica entre duas notas de música, é o número que fica entre o número um e o número dois. É só precisar e ter. A fé – é saber que se pode ir e comer o milagre. A fome, esta é que é em si mesma a fé – e ter necessidade é a minha garantia de que sempre me será dado. A necessidade é o meu guia”.

(Clarice Lispector)

Após o término da nossa dissertação² sobre a importância da dádiva de si dos educadores para a formação humana dos educandos, ou, sendo mais explícitos, o quanto a doação do que há de melhor em cada educador para seus educandos possibilita a construção de vínculos e uma

2 O título de nossa dissertação é “A Dádiva de si e sua Dimensão Moral: contribuições para a formação humana”. Esse estudo teve como objeto de pesquisa a dádiva de si, e buscou, ao longo de sua realização, caracterizar este tipo de dádiva a partir da intersecção entre a noção de dádiva em Marcel Mauss e a compreensão de duração e de moral em Henri Bergson, apontando sinais desta forma da dádiva de si na prática pedagógica dos educadores e suas contribuições para a formação humana dos educandos. Ao término da pesquisa notamos que independente de ser remunerado ou não, os educadores demonstraram momentos de doação e de abertura aos valores propriamente humanos, caracterizando-se em um agir pedagógico baseado em fagulhas de moral aberta. Estes momentos de abertura, por conseguinte, se constituíram enquanto um convite aos educandos a encontrarem os valores humanos que lhes são próprios, o que contribuiu para o desenvolvimento da formação humana destes. Dissertação defendida na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pelo Núcleo de Educação e Espiritualidade, em 2015.

atmosfera pedagógica propulsora de valores humanos, ingressamos como professores em uma escola pública na modalidade de ensino da Educação Infantil. Tudo o que havíamos estudado, observado em práticas pedagógicas exitosas poderia ser agora colocado em prática por nós. Tínhamos nossa sala de aula, nossos educandos e mil ideias.

Mas a realidade de assumir uma sala de aula, mesmo para quem sabe dos desafios que estão por vir³, pode ainda ser superada pelas vicissitudes, pelas inúmeras faltas e ausências de comprometimento, que vão desde as nossas próprias, se não tivermos cuidado, até o mais alto escalão, que são as políticas públicas. O primeiro ano como docente foi um período de ir em busca de aprendizados que não tínhamos, tanto teóricos quanto práticos. Daquele ano restou a certeza que tudo o que havíamos nos dedicado a estudar nos anos anteriores foi o elemento que permitiu não desistirmos.

Sabíamos, a partir de nossa formação, que enquanto buscávamos alternativas para o desenvolvimento dos nossos educandos, estávamos nos desenvolvendo também. Com toda certeza, a nossa turma do ano seguinte já encontrou uma professora mais serena e menos desesperada. É incrível como as crianças são sensíveis aos nossos estados emocionais. Foi ao longo do segundo ano de docência na educação básica que começamos a fazer indagações⁴ sobre o trabalho pedagógico em meio às adversidades, tais como: o que possibilita aos educadores acreditarem nas potencialidades dos seus educandos? Como não sucumbir diante da realidade caótica educacional⁵? Como continuar ao longo dos anos doando-se aos seus educandos⁶? Em que sentido estamos contribuindo com a formação de nossos educandos?

Depois de muitas reflexões e discussões com nossos companheiros, chegamos à ideia de que talvez fosse a fé o elemento que nos possibilite continuar no mundo da Educação, insistindo e lutando pela formação humana dos nossos educandos. Talvez seja a fé a resposta para as nossas inquietações.

Foi a partir desse contexto que essa pesquisa foi sendo gestada. Não tínhamos embasamento teórico algum sobre a fé e começamos, de modo insipiente, a denominar a fé como uma fagulha de luz que ilumina uma ação humana vívida, ou seja, um possível elo entre

3 Tínhamos certa noção do que significa uma sala de aula, uma vez que, durante nossa graduação, já havíamos estagiado em escolas da rede pública.

4 Vale salientar que, nessa época, além da escola, também trabalhávamos como técnica pedagógica na Secretaria de Educação do Recife.

5 Chamamos caótica porque a realidade educacional passa por problemas estruturais, como: salas lotadas, pequenas e sem ventilação; pouco material escolar; merenda de má qualidade etc.; além dos problemas éticos como desvios de recursos, falta de compromisso dos governantes e da própria comunidade escolar.

6 Esse questionamento já pairava em nosso íntimo desde o término de nossa dissertação, mas naquele momento ganhou mais espaço em nosso cotidiano.

nossos valores propriamente humanos e nossas ações. Vale ressaltar que entendemos como valores propriamente humanos aqueles pontuados por RÖHR: “liberdade, amor, amizade, solidariedade, esperança, confiança, verdade, sentido da vida etc” (2013a, p. 268). Tais valores encontram-se na dimensão mais sutil do ser humano, a espiritual. Sendo assim, através da fé, podemos nos aproximar da nossa humanidade.

A partir deste ponto, retornamos aos estudos de alguns teóricos com os quais já havíamos tido contato durante a graduação e mestrado, os quais sabíamos que convergiam com os nossos horizontes e que podiam nos subsidiar nessa nova incursão compreensiva no campo educacional. Foi então que voltamos a ler algumas obras e artigos de Ferdinand Röhr (2013a), Régis de Moraes (2002), Martin Buber (2004), Karl Jaspers (1973) e Henri Bergson (2005). Todos esses estudiosos possuem um olhar responsável e sensível para esse campo, desvelando elementos sutis que perpassam o ato educacional e que influenciam diretamente a formação de nossos educandos. Mas será que encontraríamos algumas menções sobre a fé em seus estudos, sobre a importância da fé para a Educação? Nas obras dos quatro primeiros teóricos supracitados encontramos, de forma direta, um estudo sistemático sobre a fé e apenas em Bergson a fé sendo tratada de forma indireta.

Esse novo contato com os autores e com essa temática nos encaminhou à escrita de um projeto de pesquisa para o doutorado. À época, nossa escrita contou apenas com nossas primeiras leituras dos teóricos supracitados e com nossas convicções práticas e teóricas. Voltamos, assim, ao mundo da academia com muitas indagações e tendo a necessidade de maiores compreensões. Como diria Clarice Lispector, ter a necessidade é a garantia de que nos será dado. A fome é ela mesma a fé. E assim tivemos fé de que, ao longo dessa pesquisa, pudéssemos iluminar nossa prática e contribuir para a elucidação dessa temática no horizonte educacional.

1.2 HORIZONTES COMPREENSIVOS: UM POUCO MAIS SOBRE O CAMINHO

“[...] Aquelas (pessoas) que sabem que a aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo que se vai aproximar”.

(Clarice Lispector)

Não se tem como realizar uma pesquisa na área de formação humana isolando o fenômeno a ser pesquisado da vida do pesquisador e do contexto histórico em que esse trabalho

está inserido. Por isso, achamos importante registrarmos o momento histórico em que realizamos este trabalho e as vicissitudes do caminho.

O início dessa pesquisa foi marcado por uma incerteza democrática do país, à espreita do medo de uma nova ditadura, haja vista o golpe que, na época, a atual presidenta havia sofrido. Não queremos questionar aqui se, de fato, vivenciamos em algum momento, a “democracia plena” no Brasil. Com isso, queremos apenas ressaltar que aquele momento de nossa história nos assaltava o pensamento e nos fazia temer por dias ainda mais sombrios do que os de outrora.

Porém, se o principiar dessa pesquisa havia sido difícil, nem de longe imaginávamos o que nos aguardava o porvir. Vivenciamos um momento político marcado pela insensatez, pelo preconceito e, porque não dizer, pela monstruosidade. Foi eleito presidente um ser que abertamente se dizia contrário aos valores humanos e que ao mesmo tempo se assumia cristão. Foi difícil ver um amigo, um familiar, um vizinho, um conhecido que se dizia a favor do que aquele ser defendia. Foi difícil ver pessoas boas silenciarem, se absterem e não estarem ao nosso lado no combate àquelas atrocidades propagadas com tanta veemência por aquele ser. Como esse homem pôde ser eleito? Por que as pessoas escolhem alguém como ele para representá-las? Essas eram perguntas que nos assombravam em qualquer momento do dia, mas tínhamos que encontrar uma forma de caminhar apesar de tudo o que vivenciávamos como indivíduos dentro de uma sociedade onde o ódio às diferenças era a tônica do cotidiano.

Muitas vezes, durante aqueles primeiros anos de pesquisa, pensamos em trocar de temática, pois como estudaríamos a importância da fé para a formação humana se, em muitos momentos, questionávamos sobre nossa própria fé. Contudo, através da nossa relação com nosso orientador, com os teóricos estudados e com algumas outras pessoas que fizeram parte desse caminho, tomamos a vivência da pesquisa como um processo de autoformação, ou seja, ao passo que pesquisávamos sobre a fé e a formação humana, também íamos trilhando o caminho da nossa formação e da constituição de nossa própria fé. Assim, pesquisar sobre a fé e a formação humana em tempos hostis não deixava de ser difícil, mas se tornava uma possibilidade de resistirmos àqueles dias.

Foi dessa forma que chegamos até a metade do tempo de pesquisa e, mais uma vez, fomos surpreendidos por uma situação impensável até aquele momento. Fomos acometidos por uma pandemia⁷ que, por si só, já era ruim; mas para além dela, tínhamos que conviver com as monstruosidades de um presidente que dizia que a doença era uma “gripezinha”, que era

contrário aos protocolos sanitários e à vacinação, e que incitava a população a não seguir as recomendações sanitárias e a tomar medicamentos comprovadamente ineficazes. O número de vidas perdidas foi muito alto, não só no Brasil, como no restante do mundo. Só que no contexto brasileiro, tínhamos que enfrentar a junção entre a pandemia e um governo que negava a letalidade do vírus e que não criava condições para que as pessoas mais vulneráveis pudessem sobreviver tanto ao vírus, quanto à fome que, naquele momento, se tornava um problema tão grande quanto a própria pandemia. O isolamento social era uma das orientações da Organização Mundial de Saúde, assim, as escolas fecharam e outras instituições também. Precisávamos evitar a disseminação do vírus e, conseqüentemente, salvar vidas. Com o passar dos meses, a estatística dos noticiários já deixava de ser apenas números e se materializava na perda da vida de alguém que nos era próximo. O medo e a indignação tomavam conta dos nossos dias e mais uma vez o processo de pesquisa se tornava um alento em meio ao caos. Não vamos dizer que foi fácil escrever nesse período, mas, sem dúvida, parte do que nos mantinha acreditando em dias melhores advinha da força encontrada no que estávamos estudando. Os teóricos aos quais nos aproximávamos tinham sobrevivido a situações extremamente adversas, como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, e tinham deixado de legado estudos que insistentemente mostram a possibilidade de o homem ser melhor apesar das situações em que se encontra. Para além disso, nosso orientador, em meio a todas essas intempéries e a uma situação de saúde delicada, mostrava-se perseverante em relação à vida. Em momento algum o vimos reclamar, ser apático ou desistir. Foi dentro dessa atmosfera que qualificamos o nosso trabalho. As linhas contidas naquele texto eram a expressão da suspensão de nossas concepções; eram a expressão de nossa abertura para o que os autores diziam, para o que o nosso orientador nos inspirava, para o que o mundo nos exigia. O texto da qualificação não estava como pretendíamos, mas ele era o nosso possível.

A qualificação do texto passou, mas a pandemia continuava e só meses depois chegariam as vacinas aqui no Brasil. Cada pessoa vacinada aquecia os nossos corações e corria de vida os nossos dias. No campo educacional, as discussões pairavam em torno da volta ou não às aulas presenciais; algumas escolas voltaram, outras não. Se falava da defasagem educacional que a pandemia havia criado ao longo de mais de um ano de escolas fechadas; se falava da reinvenção do professor que, de repente, teve que dar aulas remotas, híbridas, editar vídeos, trabalhar através de plataformas, realizar busca ativa de estudantes etc. Se falava do escancaramento da discrepância entre o ensino privado e o público. E nós nos indagávamos sobre nosso papel como educadores em uma sociedade entorpecida por atrocidades e descasos;

sobre a nossa responsabilidade cotidiana conosco e com aqueles que nos cercam, e sobre o que nos move. Mais uma vez o processo de pesquisa nos devolve o chão para caminharmos.

Em meio a esses horizontes, a presente pesquisa foi chegando às suas derradeiras conclusões, ainda inserida num contexto pandêmico, denotando não apenas o fenômeno estudado, mas também a nossa possibilidade de encontro conosco mesmos em um tempo tão desolador. Desse modo, à primeira vista, pode parecer que esse trabalho é um texto autobiográfico, mas acreditamos que para falar de certas temáticas – como a dádiva, a fé, o amor, a paz, a compaixão etc. – temos que encontrar, de alguma forma, um respaldo interior, algo que tenha um sentido maior, que vá além das linhas de um texto e dos muros acadêmicos. Assim, podemos dizer que a pesquisa tem muito de nós; no entanto, isso não quer dizer que ela não reflita com toda seriedade necessária o fenômeno da fé e seu ressoar no campo educacional, muito pelo contrário, se assumimos a responsabilidade de falarmos de uma temática tão relevante nesses tempos é porque encontramos um sentido para esse estudo em nossas vidas. No mais, gostaríamos de enfatizar que esse texto que por ora apresentamos é o reflexo do nosso possível; não queremos com isso dizer que ele está acabado, mas como diz nosso orientador, esse não é o texto final das nossas vidas, é apenas um texto.

Por fim, ressaltamos que esse trabalho não visa a cristalizar uma ideia sobre a fé e a formação humana, ele é um convite para que os pensamentos aqui expostos possam encontrar com os de outros educadores e juntos fitarem horizontes possíveis no campo educacional sem esquecer que cada um tem um caminho próprio e que o caminho de escrita desse texto foi, como diria Clarice Lispector, feito por aproximações graduais, penosas e atravessando muitas vezes o oposto daquilo a que se desejava aproximar.

1.3 DESVELANDO UM POUCO MAIS O FENÔMENO ESTUDADO E SITUANDO NOSSOS OBJETIVOS

“Olhe, o fácil é fácil; difícil mesmo, só o difícil; e este é que deve interessar aos espíritos de boa vontade”.

(Alceu Amoroso Lima)

Nas próximas linhas procuramos delinear um pouco mais o nosso fenômeno de pesquisa, desvelando a sua presença em nossas adesões pedagógicas.

Ao longo do percurso histórico, inúmeras foram as metas educacionais existentes, pois, como diria MORAIS, “a educação sempre supõe uma meta que se deseja atingir e caminhos para a buscarmos” (2003, p. 113). Tais metas são traçadas com base no ideal de homem que

gostaríamos de ver formado; assim, para Platão, um dos filósofos da Antiguidade, a meta educacional estava ligada à formação da alma individual para contemplação do bem. Já na Idade Média, a educação deveria formar um bom cristão ou, em outras palavras, deveria incutir os dogmas da religião católica. Dentro da percepção do “pai da pedagogia contemporânea”⁸, Jean-Jacques Rousseau, a educação primária pela autenticidade humana, a qual residiria na essência/natureza da criança. A partir da lógica positivista de Comte, a educação tornaria o homem socialmente produtivo. Para o Nazismo, a educação objetivava militarizar o ser humano. Para a Ecopedagogia, a educação deve conscientizar o homem para preservar o meio ambiente e promover ações sustentáveis⁹.

Não tendo como esgotar as infindáveis metas educacionais que apareceram e aparecem, podemos dizer ainda que elas são sempre susceptíveis a interesses políticos, sociais, ideológicos e econômicos (RÖHR, 2013a, p. 16), o que faz com que as mesmas variem. Vale ressaltar que, independentemente do tipo de interesse que determina uma meta educacional, ela (qualquer que seja) está baseada em pressupostos que supõem uma fé em determinado princípio, em um sentido da vida.

Ainda sobre o imbricamento existente entre os pressupostos que validamos e o sentido que atribuímos à vida/nossa visão de mundo, CORETH afirma que “Toda ‘constatação’ de uma realidade em proposições protocolares, todo enunciado a ser verificado ou declarado falso já pressupõe sempre o sujeito cognoscente, que dá ao enunciado, a partir de seu ‘mundo’, um determinado sentido” (1973, p. 36). Corroborando com essa compreensão dos limites que a ciência possui na apreensão de certas realidades e da relação existente entre visão de mundo e fé, RÖHR pontua que “Em geral, todas as questões que são baseadas, pelo menos no sentido da vida humana, a real realização existencial do ser humano, são questões de fé e nunca podem ser respondidas pela ciência” (2016a, p. 1). Assim, por trás de toda adesão a uma meta educacional, paira um ato de fé, posto que acreditar ou não nos argumentos contra ou a favor dos pressupostos se dará em virtude do sentido que atribuímos à vida.

Não podendo a meta educacional ter uma fundamentação cientificamente verificável e sabendo que toda ela se baseia na fé em determinados princípios, podemos dizer que a fé se torna uma questão crucial para o debate educacional. Todavia, essa questão é pouco tematizada no campo da educação, uma vez que os pesquisadores da área acreditam na verdade quase

8 Esse termo foi grafado por Franco Cambi (1999) no sumário do seu livro “História da Pedagogia”, ao se referir a Rousseau.

9 Elencamos essas metas educacionais de forma aleatória, sem uma preocupação cronológica ou de importância histórica.

absoluta dos próprios pressupostos e não reconhecem que, na verdade, a aceitação desses pressupostos significa uma questão de fé. Assim, os diferentes grupos/comunidades, sejam eles políticos, filosóficos, sociológicos etc., situados no passado ou no presente e que defendem, com afinco, as suas metas educacionais, podem ser considerados grupos/comunidades de fé.

Vale ressaltar ainda que existe uma confusão sobre a questão da fé. Usamos o termo fé em variados sentidos e contextos. Sendo assim, abordar a questão da fé, de forma mais sistemática, nos leva a perceber que se faz necessário fazer distinções sobre os tipos de fé. Esses tipos de fé se distinguem, em última instância, pela forma como a adquirimos: se através de uma transmissão de um sujeito para outro, de forma direta ou camuflada, ou se através de uma aquisição existencial própria, singular.

Dentro desse contexto, a presente pesquisa tem a intenção de realizar um estudo sobre um tipo de fé que contribui para o campo pedagógico ao fomentar o que lhe é basilar: o desenvolvimento do que é próprio de cada educando e a necessidade de que estes assumam o sentido de suas próprias vidas.

Para a condução desse caminho, partimos das seguintes indagações: Como se desenvolve, em uma perspectiva da integralidade, a fé na própria condição humana? E, a propósito, como vivenciá-la enquanto caminho particular?

A partir desses questionamentos, propomos o seguinte objetivo geral: indicar um tipo de fé que fomente o processo singular e único de conquista do sentido da vida de cada Ser humano e que possibilite ao pensamento pedagógico uma abordagem do desenvolvimento integral do educando, buscando compreender as formas de aquisição e de afirmação dessa fé ao longo do percurso existencial. O desdobramento desse objetivo geral nos conduz aos seguintes objetivos específicos: a) compreender um tipo de fé que contribui para o processo de formação humana; b) analisar os momentos de aquisição e de afirmação de uma fé própria através da biografia e da obra do filósofo Martin Buber; e c) delinear as características desse tipo de fé e apontar algumas contribuições à formação humana.

1.4 O PENSAMENTO DE MARTIN BUBER E SUA RELEVÂNCIA PARA O NOSSO CAMINHO DE PESQUISA: UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICO-EXISTENCIAL

Após esse breve desvelamento do nosso objeto de pesquisa, das nossas indagações norteadoras e de nossos objetivos, também achamos importante fazer algumas considerações sobre o processo de aproximação e de escolha do principal autor que fundamenta o presente

trabalho: o filósofo e educador austríaco Martin Buber. Nessa direção, achamos válido rememorar algumas questões já afirmadas anteriormente, a fim de melhor entendermos como chegamos a Buber.

Logo nas primeiras linhas desse trabalho procuramos explicitar, de maneira geral, as razões que nos levaram a pensar e a propor um projeto de doutorado que tematizasse a fé e suas implicações para a formação humana. Naquela ocasião, procuramos revelar nossas razões existenciais para nos lançarmos nesse caminho. Desse modo, enfatizamos que nossa prática, enquanto educadora de Educação Infantil em uma rede pública de ensino, nos fez realizar várias indagações pedagógicas e existenciais; ao buscar respondê-las, a fé se desvelou como elemento-chave para a grande maioria dessas questões. Esse, então, foi o início de nosso caminho de pesquisa; ou seja, a temática da fé e suas implicações para a formação humana se desvelaram para nós a partir da nossa existência enquanto educadora que indaga sua realidade/concretude.

Ainda no início de nossa pesquisa, precisávamos de um teórico que nos ajudasse a compreender tal fenômeno e a situá-lo a partir de uma lente pedagógico-existencial. Havia vários teóricos que já nos eram conhecidos e que convergiam com as nossas perspectivas de pensamento sobre os elementos mais sutis da existência e sobre a formação humana. Essa lista de teóricos se tornou ainda maior após a nossa primeira revisão da literatura, uma vez que os trabalhos estudados nos apontaram outros teóricos que também abordavam o fenômeno da fé dentro do prisma educacional e levavam em consideração as sutilezas da existência. Todavia, dentro desse vasto horizonte, escolhemos dialogar com Martin Buber¹⁰. E por que especificamente Buber, mas não outro teórico?

Escolhemos Buber porque, para nós, pensar a formação humana implica encarnar o sentido de nossa existência; implica buscar percorrer o caminho de encontro com a nossa verdade; implica tentar estar presente no mundo e buscar pertencer a ele. Assim, Buber chega em nosso caminho como um velho amigo que, através de suas palavras, nos devolve ao mundo; que, através de sua vida, nos possibilita ver que, mesmo diante das vicissitudes do cotidiano, pertencemos ao mundo; e que nos faz compreender que só podemos encontrar com nossas verdades quando nos fazemos presentes no mundo e nas relações com aqueles que nos chegam. Para explicitarmos a reverberação que Buber teve e tem em nossas vidas e em nossas compreensões educativo-existenciais, fazemos uso das palavras de Clarice Lispector: “Escrever é procurar entender, procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento

10 Isso não quer dizer que não dialoguemos com outros estudiosos; essa é apenas uma ênfase necessária de se situar, uma vez que Buber foi escolhido como o teórico norteador da pesquisa.

que permaneceria vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada” (LISPECTOR, 1999, p. 134). Dessa forma, pensamos que Buber, através de suas obras, nos abençoou e abençoa nesse caminho de compreensão da fé, da formação humana e, porque não dizer, de nossa própria existência.

Para compreendermos melhor essa nossa escolha por Buber, esboçaremos mais alguns comentários sobre a realidade na qual estamos situados e, depois, apresentaremos como o pensamento desse autor nos possibilitou/possibilita uma aproximação a uma existência própria e ao mesmo tempo formativa, apesar das hostilidades existentes na concretude.

Temos observado, nos últimos anos, que o número de atrocidades cometidas em nome da “fé” aumentou de forma recorrente. Não é necessário irmos muito longe geograficamente, nem temporalmente, para nos depararmos com a “fé” sendo circunscrita em ações grotescas. Em nosso país foi eleito um presidente que tinha como *slogan* de campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!”¹¹; mas ele mesmo, em suas falas durante a campanha, e mesmo após ser eleito, reverenciava/reverencia torturadores, assassinos e ditadores famigerados. Daí é de se questionar: que tipo de fé é essa proclamada por ele, uma vez que ela fere os valores humanos.

Como é sabido, grande número dos eleitores desse político pertence a uma dada corrente religiosa, a qual tem certo predomínio dentro do universo político. Assim, os políticos ligados a essa corrente religiosa vêm, ao longo dos últimos anos, propondo projetos de lei (PLs) considerados retrocessos dentro da perspectiva dos direitos humanos. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), datado de janeiro de 2017, o Brasil é considerado “um país com uma discriminação estrutural, intolerante, com altas taxas de violência e até com seu caráter secular ameaçado por pressões de grupos e bancadas religiosas dentro da política” (UOL NOTÍCIAS, 2017). Essa afirmação dos relatores da ONU, que traçaram um panorama sobre o Brasil, só reitera a ideia do quão problemática é essa ligação entre a política e a religião em

11 Achamos importante salientar o que afirma PASSOS sobre essa frase no discurso do atual presidente para apenas situar os desdobramentos que ela tem na realidade e no momento histórico dessa pesquisa “O lema de campanha que conduziu o atual mandatário ao poder escondia um propósito real de governo de viés teocrático, embora naquele momento soara mais como uma frase de efeito do marketing político conservador. Era um propósito autêntico do líder construído pelas forças conservadoras em uma aliança um tanto inédita que conciliou elite, lideranças militares, igrejas pentecostais e católicos tradicionais. Deus e pátria não eram, de fato, um conteúdo político inédito; na verdade, um par bem-casado que atuou em momentos da política nacional. [...] trata-se de uma teologia do poder: Deus todo-poderoso que quer implantar seu Reino por meio de um eleito investido de poder para tal missão” (2021, p. 103-104).

nosso país. E isso nos faz indagar sobre que/quais tipo(s) de fé está(ão) por trás de determinadas religiões¹².

Ainda sobre a bancada de políticos ligados a essa determinada corrente religiosa, e sobre a influência desta no atual Governo Federal, podemos dizer que ela é uma das principais defensoras do Movimento Escola Sem Partido¹³, o qual embasa os Projetos de Lei n. 867/2015 e n. 193/2016 que tramitam, respectivamente, na Câmara de Deputados e no Senado. Segundo GUILHERME e PICOLI, tais projetos de lei “apresentam como pano de fundo a compreensão de que a escola deve limitar sua atuação na instrução e instrumentalização, na transmissão do conhecimento” (2018, p. 4). Compreendendo que a Educação, enquanto processo de formação humana, vai além da mera aprendizagem de técnicas e de conhecimentos, e não pode e nem deve ficar subserviente às diversas instituições sociais¹⁴, depreendemos que os projetos de lei supracitados destituem o educador e a própria Educação de suas responsabilidades para com aqueles que chegam ao mundo carregando consigo singularidades que devem ser desenvolvidas ao longo de suas formações. Compreendemos que essa destituição da responsabilidade educativa ocorre porque o educador, no contexto de uma escola sem partido, passa a ser um mero “executador de ordens externas a ele” (RÖHR, 2014, p. 60) e já não é mais capaz de contribuir com uma Educação que permita a seus educandos o desenvolvimento de seus caminhos próprios. Para nós, o papel do educador é fundamental numa educação que vise florescer a nossa humanidade. Como diria BUBER,

O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser. Que ela, somente ela pode cumprir. Todo o ser com características pessoais mostra-se para ele como incluído num tal processo de atualização e ele sabe de própria experiência que as forças atualizadoras estão cada vez mais empenhadas numa luta microcósmica com forças contrárias. Ele aprendeu a se compreender como um auxiliar das forças atualizadoras (2014, p. 150).

Desse modo, notamos que os projetos de lei abordados acima seriam, nas palavras de Buber, forças contrárias ao processo de formação humana. Nesse contexto, a leitura buberiana nos indica que cabe ao educador lutar contra essas forças contrárias a partir de sua prática cotidiana, para que, assim, possa auxiliar o processo de atualização daqueles seres que lhe são

12 Muito embora essa não seja nossa questão de pesquisa, acabamos por tangenciar esse questionamento quando tratamos dos diversos tipos de fé.

13 De acordo com o próprio Programa Escola Sem Partido, o mesmo objetiva “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (**PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO**. O que é o Programa Escola Sem Partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 22 ago 2021).

14 Sejam elas a família, a igreja, o Estado etc.

confiados a educar. Nós, enquanto educadores, também encaramos essa luta como uma responsabilidade nossa; e a presente pesquisa se constitui, assim, como parte do exercício dessa nossa responsabilidade.

A partir dessas breves constatações de nossa realidade, podemos dizer ainda que a aquisição de uma fé fanática pode ser utilizada – como já observamos na atualidade do campo político brasileiro – para manipular as pessoas, instituindo falsas verdades¹⁵ que devem ser seguidas por todos. Nesse sentido, a educação é utilizada como uma excelente serva propagadora de ideias totalitárias e segregadoras. Esse é mais um elemento que reforça nossa iniciativa de pesquisar o fenômeno da fé em face de uma noção educativa que assuma como meta educacional a formação humana integral, no sentido do desenvolvimento do que é próprio em cada educando e da necessidade de que estes assumam o sentido de suas próprias vidas.

Acreditamos que chafurdar nos problemas diagnosticados na realidade não nos possibilita ampliarmos nossos horizontes e procurarmos outras formas de viver. E é aí que, mais uma vez, Buber nos aparece: não como um herói, mas como uma pessoa que, mesmo tendo sido educado dentro de uma perspectiva religiosa ortodoxa (judaísmo); que, mesmo tendo vivido três grandes guerras (Primeira e Segunda Guerra Mundial e a Guerra entre judeus e palestinos na Palestina), não sucumbiu diante das atrocidades e nem se fechou dentro dos rituais e dos dogmas da religião à qual foi inserido desde criança. Pelo contrário, ele enfrentou a realidade partindo de sua autenticidade, se contrapôs a alguns conteúdos de fé transmitidos pela religião na qual foi criado e não se curvou diante das adversidades impostas por aqueles que pensavam diferente dele (incluindo nesse grupo as diversas “autoridades” religiosas e sociais que tinham visões de mundo diferentes). Enfim, Buber procurou viver conforme sua verdade mais íntima e arcou com as consequências de tal atitude. Assim, ele nos inspirou e nos inspira a percorrermos os caminhos tênues da nossa realidade confiando nos valores que nos são próprios, mesmo que a realidade que nos cerca se imponha como oposta a estes. Esta realidade

15 Concordamos com PASSOS quando diz que “A consciência fanática habita entre nós em tempos de pós-verdade praticada pelas *fake News* e dos regimes de ultradireita. O apoio a esses regimes revela de modo dramático, senão catastrófico, as concessões de indivíduos, grupos, igrejas, partidos, militares, mídias convencionais e grupos financeiros a valores que a sociedade moderna julgava essenciais e basilares da vida social. Hoje já não seria correto identificar o fanatismo somente em grupos militantes socialmente visíveis e politicamente organizados, como o caso dos neonazistas, dos grupos tradicionalistas católicos, dos *QAnon* ou Estado islâmico. Embora esses grupos cresçam pelo mundo afora, o fanatismo dos militantes de ultradireita, com suas afinidades religiosas fundamentalistas e tradicionalistas, tem ocupado novos espaços e agido por meio de novas estratégias. As redes virtuais oferecem o território (desterritorializado) mais anônimo, ágil e legítimo, onde ser fanático se torna mais legítimo” (2021, p. 212). Essa afirmação de Passos é importante para percebermos o quanto essas falsas verdades instituem um modo de vida social pautado em valores distorcidos e que sua disseminação engendra cada vez mais práticas fanáticas, fês fanáticas.

que nos cerca e que se opõe aos valores que consideramos como nossos necessita ser mais do que denunciada; necessita ser encarada a partir de todo o nosso ser, de nossa integralidade, pois só podemos interferir nela, fazer alguma diferença, na medida em que procuramos nos desenvolver humanamente, apesar dessa realidade.

O que Buber nos diz sobre isso é que, quando desejamos algo para nós e/ou para o mundo, devemos concretizá-lo no mundo a partir de nós, de nossa realidade pessoal, dos contextos nos quais nos inserimos e dos quais tomamos parte – ao invés de apenas idealizarmos tal cenário. O que ele nos indica é que a realidade da existência humana está atrelada à concretude de sua ação-no-mundo. Em sua época, Buber vivenciou três guerras – momento histórico que fez a humanidade se voltar para as questões de igualdade, representadas na imagem de uma comunidade justa e próspera. Partindo dessa ideia de comunidade que vigorava em sua época, Buber enfatizou a radicalidade da existência concreta de cada ser singular ao nos dizer que, se queremos realmente tal comunidade, devemos parar de concebê-la como um ideal e começar a materializá-la em nossas ações cotidianas.

A questão que aqui apresento, só pode ser respondida, na prática, experiencialmente, por pessoas. Se, de fato, existe este anseio, este desejo pela comunidade do qual se fala muito hoje, se tal desejo existe como força real, que regenera e constrói a vida, se isto é entusiasmo ou realidade, só pode ser evidenciado quando os homens que possuem este ideal cessem de considerá-lo como ideal, *quando tais pessoas com a realidade de sua vida, nos contextos nos quais se inserem – seja familiar, profissional ou social – levem a sério sua vida, somente sua própria vida. Nada mais há que ser levado a sério. Esta é a única realidade que, na verdade, possuímos. Somente aqui podemos construir algo. Esta vida vivida, quotidiana, esta profissão, este contexto onde cada um de nós está inserido pelo destino; esta realidade totalmente pessoal, é este o elemento para a construção da comunidade* (BUBER, 1987, p. 89) (grifo nosso).

Sendo assim, Buber contribuiu para que ampliássemos nossos horizontes no que diz respeito à realidade, uma vez que ele nos legou a compreensão de que a única realidade que possuímos é a nossa realidade pessoal, enquanto seres humanos, enquanto cidadãos, enquanto profissionais etc., em face de cada contexto no qual nos inserimos. Isso foi fundamental para que escolhêssemos Buber para nos acompanhar nessa nossa jornada, a qual não se limita à universidade, mas se expande para todos os meandros de nossa existência.

Para além de todos esses motivos elencados acima para a escolha de Buber como teórico fundamental da nossa pesquisa, achamos válido pontuar que esse filósofo pode ser reconhecido por demonstrar uma grande coerência entre o que escreveu e o que fez em sua vida, como bem afirma SANTIAGO:

A filosofia de Buber é propriamente afirmação do primado da vida, que ele entende essencialmente como encontro, relação; responsabilidade de responder existencialmente à realidade humana, às solicitações do mundo. Essa foi a maneira com a qual ele mesmo conduziu sua existência (2008, p. 19).

Ter essa coerência entre vida e obra foi um dos elementos que nos fez escolher o filósofo austríaco como nosso teórico principal, posto que, se visamos nos aproximar de um fenômeno tão sutil quanto o ressoar de uma fé própria no processo de formação humana, não podemos separar nossos pensamentos de nossas ações; não podemos separar nossas ações como educadores de nossas referências existenciais. Desse modo, achamos importante, nesse momento, desvelarmos algumas informações mais gerais da biografia de Buber, com o intuito de apresentá-lo. Contudo, gostaríamos de situar que no capítulo nove dedicaremos uma atenção maior a alguns fatos de sua vida, uma vez que, a partir dessas passagens (as quais trataremos como imagens/fotografias de sua vida), pretendemos desvelar o processo de aquisição de sua fé própria e o desdobramento dessa fé no seu processo de formação humana.

1.4.1 Martin Buber: breves apontamentos de vida e obra

“E quanto mais cada indivíduo desenvolve e descobre as fontes secretas de sua própria personalidade incomunicável, mais ele pode contribuir para a vida do todo”.

(Thomas Merton)

Antes de iniciarmos a biografia de Martin Buber, gostaríamos de dizer que o presente texto que segue trata de forma mais geral os aspectos da vida do filósofo e apresenta algumas obras que consideramos importantes para entender o desenvolvimento do pensamento dele. Sendo assim, não temos aqui, nesse espaço, o intuito de um aprofundamento maior sobre a vida do filósofo austríaco, uma vez que no capítulo nove nos debruçaremos sobre alguns momentos de sua vida, os quais acreditamos estarem relacionados com seu processo de aquisição de uma fé própria e seu processo de formação humana. Então, no capítulo nove, faremos um giro sobre a vida do filósofo de forma mais profunda.

O filósofo Martin Mordecai Buber nasceu em 8 de fevereiro de 1878, na cidade de Viena, na Áustria, e faleceu em 13 de junho de 1965 na cidade de Jerusalém, em Israel. Filho de Carl Buber e Elise Buber, ambos judeus. Ainda durante a sua primeira infância, Buber foi morar na cidade de Lemberg (na Galícia) com seus avós paternos Salomón e Adele Buber, em virtude da separação dos seus pais e da ida de sua mãe para a Rússia. Vale ressaltar que o avô de Buber possuía grande notoriedade entre os judeus, dentre suas ações, destaca-se o fato de

que ele era hebraísta, compilador e estudioso do *Midraschim*¹⁶ e autoridade sobre o *Haskalah*¹⁷. Vejamos o que diz o estudioso buberiano SIDEKUM sobre a atmosfera em que Buber vivia na casa dos seus avós: “Neste clima de piedade e muito estudo, Buber pôde realmente desenvolver mais tarde vários tratados sobre a vida mística do movimento do Hassidismo e outros estudos sobre a Bíblia e a teologia” (1979, p. 13); ou seja, o exemplo de seu avô e as vivências que o pequeno Buber teve junto aos seus avós ressoaram no filósofo do diálogo por toda a sua vida.

No ano de 1899, Buber se casou com Paula Winkler e com ela teve dois filhos, Rafael e Eva. Paula não era judia e o casamento de Buber com ela não era bem visto pelos judeus ortodoxos, muito embora Paula, antes mesmo de se casar com Buber, já houvesse se convertido ao judaísmo. A partir das nossas leituras dos biógrafos de Buber e de alguns dos poemas e cartas que ele escreveu para Paula, podemos compreender que esta era uma mulher de temperamento forte e que a relação que estabelecera com Buber permitiu o mesmo não sucumbir ante aos seus estudos e às intempéries do mundo, ou seja, a relação que os dois estabeleceram possibilitava a Buber pertencer ao mundo e não ficar vagando nele.

No que se refere à sua vida estudantil, podemos dizer que começou a estudar com professores particulares na casa dos seus avós; depois, deu continuidade a seus estudos em uma escola cristã. Desde muito cedo teve contato com obras de grandes filósofos como Platão, Kant, Kierkegaard, Feuerbach, Nietzsche, dentre outros. Estudou na Faculdade de Filosofia e História da Arte, da Universidade de Viena. Segundo MONTEBÉLLER, durante o período que passou em Viena, Buber “‘esqueceu-se’ de seu judaísmo e entregou-se ao estudo da filosofia ocidental e mundial” (1967, p. 5). Ainda de acordo com Montebéller, a filosofia de Buber é bastante influenciada por nomes como H. Cohen, E. Husserl, Brentano e, indo mais para o passado, Kant, Kierkegaard e Nietzsche (MONTEBÉLLER, 1967). No ano de 1901, foi estudar na Faculdade de Berlim e teve como professores Wilhelm Dilthey e Georg Simmel. Em 1904, recebeu o título de doutor pela Universidade de Berlim.

16 “O termo *Midrashim* é derivado do radical hebraico *darash*, que significa pesquisar, investigar. O *Midrash*, então, é uma exposição dos *pessukim* (versículos) da Torá, que foi extraído por Nossos Sábios depois de eles terem sondado as profundezas de cada *passuk* e todas as palavras e letras ali contidas, na busca por seu verdadeiro significado.” (CHABD. O que São Midrahim. Disponível em: https://pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/4394825/jewish/O-que-so-Midrashim.htm. Acesso em: 21 set 2021). De acordo com J.V. MONTEBÉLLER, estudioso que escreveu uma breve biografia de Buber no livro “Histórias do Rabi”, devemos a Salomão Buber “coleções de literatura da época do Segundo Templo que, não fosse sua atividade, estariam hoje em imerecido esquecimento” (1967, p. 5).

17 “Haskala, também escrito *Haskalah* (do hebraico *sekhel*, “razão” ou “intelecto”), também chamado de Iluminismo Judaico, foi um movimento intelectual do final do século 18 e 19 entre os judeus da Europa central e oriental que tentou familiarizar os judeus com as línguas europeias e hebraicas e com a educação e cultura seculares como suplementos aos estudos talmúdicos tradicionais” (ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Haskala. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Haskala>. Acesso em: 21 set 2021).

No que diz respeito ao seu desenvolvimento como docente, podemos dizer que no ano de 1923 assumiu como professor a cadeira de História da Religião e Éticas Judaicas na Universidade de Frankfurt e, neste mesmo ano, publicou sua principal obra, “Eu e Tu”. Buber permaneceu nessa cadeira até 1933, quando se afastou de suas atribuições, antes mesmo de o governo nazista afastá-lo. Ainda em 1933, Buber fundou a Central para a educação judaica e também foi nomeado diretor da mesma (BARTHOLO JÚNIOR, 2001). Ressaltamos que essa época em que Buber é escolhido para cuidar da Educação dos judeus adultos é um momento bastante hostil para os judeus, uma vez que as perseguições nazistas estavam cada vez mais intensas. Elucidamos as palavras de STIEHM e REICHET *APUD* BUBER sobre a presença de Buber na educação dos judeus nesse período marcado pela exclusão e pelo preconceito no processo formal de educação na Alemanha: “Na época do nazismo, a princípio ele trabalhou, juntamente com Ernst Simon¹⁸, intensamente na *construção de uma educação judaica para adultos, com a esperança e o objetivo de dar ao ameaçado judeu alemão consciência do próprio valor e força para resistir*” (2011, p. 59) (grifo nosso). Em outras palavras, Buber possuía a compreensão de que a Educação era fundamental para o povo judeu não sucumbir ante ao contexto de violência e mais, ela era uma forma de resistência a toda a barbárie que estavam vivendo. Em virtude da truculenta opressão nazista, Buber e Paula foram morar na Palestina no ano de 1938. Estando na Palestina, Buber foi chamado para ensinar Filosofia Social na Universidade de Jerusalém. Entre os anos de 1951 e 1953 dirigiu o Instituto de Educação de Adultos, em Israel. Faz-se importante enfatizar que, ao longo da sua vida na Palestina, Buber defendeu com afinco a ideia de uma convivência pacífica entre árabes e judeus. Ao longo de sua vida enquanto docente, procurou estabelecer relações dialógicas com os seus alunos e sair da perspectiva do professor enquanto detentor soberano do conhecimento e o aluno enquanto mero receptor passivo; dentro desse contexto, Buber entendia seus alunos “[...] vendo neles não simples repositórios de seu pensamento e conhecimentos, mas seres humanos a quem cabia falar, questionar, captar e receber” (MONTEBÉLLER, 1967, p. 9).

Antes de falarmos sobre algumas das principais obras de Martin Buber, acreditamos que devemos resgatar alguns dos fios que teceram sua trajetória teórica. Seus primeiros escritos, segundo Von Zuben (2015), vão de 1903 a 1913 e se atêm ao misticismo cristão, trazendo à tona, dentre outros, Mestre Eckhart e Jacob Böhme; também se destacou a abordagem do misticismo judaico, com ênfase notória ao hassidismo. Nesse sentido, gostaríamos de enfatizar

18 Amigo com o qual Buber já havia trabalhado tempos atrás na revista *Der Jude*.

que o hassidismo é uma vertente menos ortodoxa do judaísmo e que esse movimento judaico está presente não só nas primeiras obras de Buber, mas também nas obras escritas em sua maturidade, as quais também são fecundas dos ensinamentos hassídicos. Para GOES *APUD* BUBER,

Martin Buber e os chassidistas¹⁹: este não é um relacionamento de sábio, *mas uma amizade de toda a vida*. Ele ouviu falar do chassidismo cedo, ainda na casa do avô, e incorporou suas questões e suas respostas. Mais ainda: *toda sua existência*. *Ele sabia da capacidade desses crentes há duzentos anos: eles podiam pensar, brincar, sonhar, dançar; eles podiam acreditar em Deus de uma maneira leve, como tão poucos conseguiam; e, ao mesmo tempo, eles podiam amar o mundo como lugar onde Deus quer nos encontrar, em todas as ações, em todas as coisas* (2011, p. 56) (grifo nosso).

Saber que as obras e a vida de Buber foram notadamente coloridas pelo hassidismo é uma compreensão necessária para entendermos o chão onde pisam os pés de Buber. Claro que, no seu percurso de vida, muitas reflexões foram revistas, melhor compreendidas; mas essa sua vinculação ao hassidismo ressoou e percorreu com ele o seu desenvolvimento humano; iluminou sua humanidade e deixou uma camada de vida em suas obras. Vejamos o que diz VON ZUBEN sobre a representatividade do hassidismo na vida de Buber:

O hassidismo representa uma forma popular da kabala, a qual enfatiza a espontaneidade e o fervor do sentimento religioso e as preocupações de ordem ética. Essa mística procura suscitar uma renovação na vida religiosa judaica, despertando o entusiasmo do fiel (*hassid*), encorajando-o a uma constante renovação interior. O hassidismo exerceu forte influência sobre Buber; presidindo, em grande medida, a elaboração de sua concepção de Deus, do homem, do mundo e da religiosidade na existência humana (2015, p. 945-946).

Partindo dos horizontes hassídicos, Buber se afasta da ideia de religião enquanto um dogma, uma seita, um passo a passo, um amontoado de regras e se aproxima da ideia de religião como uma forma viva de relação com Deus, com o Absoluto, ou, em suas próprias palavras, com o Tu Eterno.

Dentro desses horizontes, inspirado pelos ensinamentos hassídicos, Buber, em vários momentos de sua vida, buscou transmitir esses ensinamentos, no sentido de expor essas ideias de vida para as pessoas e não no sentido doutrinário. Nesse contexto, o referido filósofo acompanhou e participou de forma expressiva dos Congressos Sionistas²⁰, desde o primeiro, em 1887. De acordo com MONTEBÉLLER, “[...] foi ele um dos primeiros a sugerir e efetuar

19 Chassidismo e Hassidismo são palavras que têm o mesmo significado. Alguns tradutores grafam essa palavra de uma forma, outros, de outra.

20 Sionismo é um movimento que defende o direito do povo judeu em se fixar na região dos seus ancestrais bíblicos (Jerusalém) e formar um estado judaico em que o povo judeu possa determinar o rumo político de sua nação. O nome Sionismo vem da palavra *Sión*, que significa um importante monte nas redondezas de Jerusalém (**Confederação Israelita do Brasil**. CONIB. O Sionismo. Disponível em: <https://www.conib.org.br/glossario/sionismo/>. Acesso em: 28 nov 2022).

a síntese entre o sionismo prático-político de Theodor Herzl e Max Nordau e o sionismo cultural-espiritualista de Ahad ha-Am (sua admiração por este último jamais esmaeceu, embora seus caminhos práticos divergissem)” (1967, p. 6). É interessante saber sobre essa forma de engajamento de Buber dentro do movimento sionista, uma vez que ela denota a sua percepção singular de que o resgate das raízes judaicas não poderia se dar apenas através do âmbito político partidário, mas deveria levar em consideração, também, a dimensão cultural e espiritual do povo judeu. Ainda na perspectiva desse resgate das raízes do povo judeu, Buber, em 1901, editou o Jornal sionista *Die Welt* e em 1902, ao lado de outros membros, fundou a revista *Jüdischer Verlag* (HUISMAN, 2001). A partir do ano de 1909, ele “passou a ministrar na associação dos universitários judeus de Praga ‘Bar Kochba’ suas palestras sobre o judaísmo” (STIEHM; REICHET APUD BUBER, 2011, p. 59). Após a Primeira Guerra Mundial, Buber “[...] militou no movimento das escolas superiores e atuou na Escola Judaica Livre, em Frankfurt/Main, fundada por Rosenzweig. Uma nova fase de seu pensamento, assim como de seu trabalho como escritor, começou com o esclarecimento de sua visão dialógica em *Eu e Tu* (1923)” (STIEHM; REICHET APUD BUBER, 2011, p. 58).

Achamos pertinente ressaltar o vínculo de amizade de Buber com dois outros judeus que, assim como ele, buscavam o fortalecimento do povo judeu, cada um a seu modo. Um desses amigos de Buber é Gustav Landauer. Os dois se conheceram em Berlim, na ocasião da presença deles numa comunidade

[...] fundada pelos irmãos H. e J. Hart, a “*Neue Gemeinschaft*”, que representava um oásis para a jovem geração: aí os jovens podiam se expressar livremente. A comunidade apresentava um desejo ardente de novos tempos: o lema era viver mais profundamente a humanidade do homem (VON ZUBEN APUD BUBER, 2004, p. 14).

Landauer²¹ influenciou bastante Buber, principalmente, quanto às suas ideias de comunidade e esteve ligado ao filósofo do diálogo até a sua fatídica morte, em 1919.

O outro grande amigo de Buber foi Franz Rosenzweig, com o qual começou a traduzir a Bíblia hebraica para o alemão, a partir de 1922. Após a morte do amigo, em 1929, Buber deu

21 “A amizade com Landauer foi decisiva na vida adulta de Buber. Buber o encontrou, em 1899, quando ele tinha ainda 29 anos. Foi Landauer quem encorajou a mudança nos estudos universitários de Buber da ciência e da história da arte para o misticismo cristão. Em 1906, Landauer havia publicado a primeira edição moderna do grande místico alemão, Mestre Eckhart, cujos princípios básicos guiaram Buber em suas primeiras tentativas de traduzir os escritos hassídicos. [...] Gustav Landauer (1870-1919), autor, crítico, anarquista, ativista e teórico, pertenceu à oposição da facção jovem dentro do Partido da Democracia Social da Alemanha e foi um dos fundadores de A Nova Tribuna Livre do Povo em Berlim, em 1892. Era editor do jornal socialista *Der Sozialist*, de 1893 a 1899 e 1909 a 1915. Foi fundador da Aliança Socialista em 1908 e comissário de Instrução Pública do Primeiro Conselho Republicano da Bavária, em 1919. Foi assassinado por tropas contra-revolucionárias, em 1919[...].” (CARRARA, 2017, p. 53-54).

continuidade, sozinho, a essa tradução, a qual foi concluída no ano de 1961. Segundo MONTEBÉLLER, a tradução da Bíblia por esses dois amigos tinha a intenção de “[...] transportar o homem ao diálogo com o Verbo Divino” (1967, p. 8). Para além da tradução da Bíblia, Rosenzweig também contribuiu com a noção dialógica²² de Buber. Destacamos, ainda, o que disse VON ZUBEN sobre o caminho percorrido por Buber ao longo de sua vida: “Reconhecendo sempre sua pertença ao espiritualismo judeu, mantendo-se sempre fiel ao sionismo, ele construiu seu próprio caminho” (2015, p. 942).

Ainda sobre o percurso de Buber e sua forma peculiar de colocar em ação os ensinamentos hassídicos e, conseqüentemente, assumir uma postura ética, elucidamos a formação de um grupo em torno da Revista *Ihud*, na Palestina, com Magnés e Simon; tal grupo objetivava proporcionar o diálogo com os árabes.

Dentro desse emaranhado de ações, pessoas e relações, Buber atravessou três grandes guerras sem sucumbir ao pessimismo, tão comum naqueles tempos, e colocou o *Diálogo* como expressão de sua existência e de suas obras. Desse modo, gostaríamos de chamar atenção para as palavras de MONTEBÉLLER:

Em Buber todos os temas se entrelaçam, a interação das matérias não ocupa apenas o plano teórico das investigações intelectuais. Tal interação antes ocupa uma posição essencial no seu filosofar. [...] escritos destinados a ampliar sua posição fundamental perante os temas que repontam constantemente em sua obra: *o homem, o mundo, Deus*, que o colocam dentro das grandes linhas filosóficas do nosso século. Pois, *recusando-se a condicionar um ao outro a gênese de quaisquer desses elementos constitutivos do seu pensamento, vendo-se realmente forçado a tratá-los separadamente, acha-se Buber, ao mesmo tempo, na obrigação de revelar a fórmula que os relaciona entre si*. Nisto, de fato, reside sua real grandeza: *não misturar o que não é passível de permuta, manter destacado o que se acha separado e descobrir o elemento virtual que os une a todos: o Diálogo*. Buber não descobriu o diálogo por via experimental ou mental: como ele mesmo insiste em afirmar, *o diálogo “acontece”* – no *hassid* que espera do rabi palavras de conforto, auxílio e ensinamento, e no *tzadik* que lhe responde; no homem que encontra seu semelhante e o vê e lhe fala; no outro que nos responde, vê-nos, trabalha e coopera conosco; no artista que corporifica em matéria a forma nele existente e a expõe ao mundo; no mundo que nos recebe e sobre quem exercemos nossa atividade; mas, e principalmente, no “grande diálogo”, em que Deus se dirige ao homem e o homem O ouve e responde e O louva e se queixa (1967, p. 7-8) (grifo nosso).

Concordamos com Montebéller sobre ser o Diálogo buberiano a grande conexão entre os três principais elementos de seu filosofar: o homem, o mundo e Deus. Sobre esses e vários outros horizontes buberianos, iremos refletir com mais afinco no capítulo nove. Por ora, afirmamos que essa reflexão lhe foi possibilitada, em grande medida, a partir da sua fecunda

22 “[...] a presença marcante de seu amigo e interlocutor, Franz Rosenzweig, foi decisiva na criação e elaboração final de Eu e Tu. Rosenzweig leu o manuscrito e apresentou diversas sugestões acatadas por Buber” (VON ZUBEN, 2008, p. 94).

relação com o hassidismo e que, embora o Diálogo seja um fio importante para a compreensão de sua filosofia, outros fios também se juntam a ele e, juntos, vão tecendo horizontes compreensivos não só sobre as obras, mas, também, sobre a vida do filósofo.

Feitas as considerações acima, vamos agora apresentar algumas obras de Buber que consideramos importante para nos aproximarmos ao seu pensamento²³. Escolhemos as obras que seguem em virtude do seu marco temporal, uma vez que entendemos que o pensamento do autor, ao longo dos anos de sua existência, foi tomando contornos mais profundos em relação a certos temas que já haviam sido introduzidos em seus primeiros escritos. Assim como o pensamento de Buber foi tomando contornos mais profundos, o filósofo do diálogo também reviu certas noções que tinha e incorporou outras reflexões a tais noções. Outro aspecto que levamos em consideração na escolha das obras que seguem foi a relevância delas para a Educação e para a compreensão de fé do autor. Vale ressaltar que só tivemos contato com algumas obras de Buber que estavam traduzidas para o português, para o espanhol, para o italiano e para o inglês, assim sendo, não temos como afirmar que essas obras que listamos abaixo são, de fato, as mais importantes; apenas sinalizamos que, dentre os critérios que elegemos, estas foram as que mais nos chamaram atenção. Abaixo dedicamos um espaço para cada uma dessas obras.

“A lenda do Baal Schem”, escrita em 1907, é uma das primeiras obras de Buber. Nela, o filósofo austríaco narra as histórias do Rabi Israel ben Eliezer, também chamado de Baal Schem Tov (O Mestre do Bom Nome). Nessa obra, temos acessos às lendas hassídicas e aos ensinamentos que as perpassam. De forma leve, mas ao mesmo tempo profunda, ela desvela um pouco do mundo hassídico e nos aproxima da magia da possibilidade de realizar Deus no mundo. Como diria Martin Buber, “A lenda do Baal Schem não é a história de um homem, mas a história de uma convocação. Não narra um destino, porém uma convocação” (BUBER, 2003, p. 16). Sendo assim, as lendas contidas no livro nos convidam a encarnar Deus no mundo.

*“Daniel: Diálogos sobre realização”*²⁴, escrita em 1903. Para Maurice Friedman, este livro “[...] é importante para compreender o desenvolvimento do pensamento buberiano, seu existencialismo juvenil, seu ensino sobre a santa insegurança e a realização e a sua maneira de abordar o teatro e a poesia” (FRIEDMAN, 1993, p. 483) (tradução nossa). Lembrando que essa

23 Encontramos uma lista das obras mais importantes de Martin Buber traduzidas para o Inglês na biografia de Buber escrita por Maurice Friedman (1993), em sua versão em espanhol, intitulada *“Encuentro en el desfiladero”*.

24 Infelizmente não conseguimos realizar a leitura desse livro; apenas nos aproximamos às discussões contidas nele a partir da leitura da biografia de Buber, escrita por Maurice Friedman (1993).

é uma de suas primeiras obras e que algumas noções contidas nela foram sendo alteradas e/ou ampliadas ao longo de sua maturidade.

“*Eu e Tu*”, escrita em 1923, é considerada por Buber sua principal obra. Nela, o filósofo resgata alguns conceitos que permeiam algumas de suas obras anteriores e suscita reflexões que foram aprofundadas em obras posteriores. A obra está dividida em três partes, a saber: Palavra, História e Deus. Consideramos que essa obra é composta de várias camadas que tratam elementos filosóficos de maneira sublime, profunda e relacionada à concretude. Assim, deparamo-nos, dentre outros elementos, com a natureza primária do homem, o ser relacional; com as formas de resposta do homem à concretude; com os paradoxos da vida; com Deus; com o diálogo etc. *Eu e Tu* nos chama a pensar sobre nós no mundo e sobre a origem humana a partir das palavras-princípio. De acordo com VON ZUBEN, *Eu e Tu* é “[...] obra de um pensador visionário que mobiliza seus conhecimentos em filosofia, em mística, em hassidismo, em hermenêutica. Os elevados princípios que jazem no fundamento dessa filosofia, um tanto quanto utópica, configuram um êxito inesperado e imprevisível” (2015, p. 943).

“*O que é o homem?*”²⁵: a primeira edição dessa obra é datada em 1938 e foi escrita em hebraico. Este livro surge a partir de um curso de Verão que Buber ministrou na Universidade Hebraica de Jerusalém, em 1938. Envolto pelas preocupações que se faziam presentes desde a Primeira Guerra e pelas atrocidades que se desdobravam na Segunda Guerra Mundial, esse livro é escrito como uma forma de responder o que é esse homem que é capaz de destruir a sua espécie, mas não a partir de termos teóricos biológicos, psíquicos, físicos. Em sua resposta a esta questão, Buber aponta para os horizontes antropológicos da existência humana, para o ser relacional do homem, para o princípio dialógico que se distancia do individualismo e do coletivismo. Nesse contexto, Buber resgata as perspectivas históricas dessa interrogação sobre o homem e seus desvelamentos que estão presentes nos pensamentos de filósofos como: Aristóteles, Kant, Hegel, Marx, Feuerbach, Nietzsche, Heidegger e Scheler. A partir dos pensamentos desses autores, Buber vai desvelando o seu ponto de vista, ora discordando de tais autores, ora convergindo, em parte, com seus pensamentos. Sobre o livro *O que é o homem?*, SILVA nos diz que “Após um olhar panorâmico e crítico sobre essa realidade histórica, Buber elabora sua reflexão antropológica, que tem como fundamento a ontologia da relação, base para uma antropologia que ele denomina de inter-humana” (2014, p. 56).

25 Trabalhamos com a versão em espanhol dessa obra, intitulada “*Que es el hombre?*” (1985). No entanto, essa obra também se encontra em um dos capítulos do livro de Buber que se chama “*Between man and man*” (1961).

“*Entre homem e homem*” (*Between man and man*) é uma obra composta por diferentes artigos de Buber publicados em anos diferentes. Essa obra foi lançada pela primeira vez no ano de 1947; no entanto, é válido evidenciar os anos em que cada artigo contido nesse livro foi escrito, a saber: o primeiro artigo “*Diálogo*”, em 1929; o segundo artigo “*A questão para o indivíduo*”, em 1936; o terceiro artigo “*Educação*”, em 1926; o quarto artigo “*A educação do caráter*”, em 1939; o quinto “*O que é o homem*”, em 1938. Na introdução da quinta edição desse livro, BUBER explicita que “As cinco obras que reuni neste volume para os leitores ingleses surgiram em conexão com meu livro ‘Eu e Tu’ (1923), como forma de complementar e aplicar o que disse lá, com particular atenção às necessidades do nosso tempo” (1961, s/p) (tradução nossa). Dentro dessa perspectiva, esse livro explicita certas questões levantadas no livro *Eu e Tu* e desvela a perspectiva educacional do filósofo. Vale ressaltar que a tradução para o português do livro “*Do diálogo e do dialógico*” (2014) é composto pelos dois primeiros artigos do livro “*Between man and man*”, além de um artigo de Buber intitulado “Elementos do inter-humano”, o qual foi publicado pelo filósofo em 1953 e que trata mais especificamente sobre o que ocorre no limiar do ‘entre’, ou seja, no limiar do “espaço onde se realiza o diálogo, o encontro entre o Eu e Tu” (QUEIROZ; WEINBERG APUD BUBER, 2014, p. 10). Sendo assim, “*Do diálogo e do dialógico*” também pode ser considerada uma obra de suma importância para a compreensão do pensamento do autor.

“*O Caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*” foi publicado em 1948, num mundo pós-guerra e repleto de interrogações sobre o porvir, mas Buber, como um filósofo que preza pelo momento presente e pela concretude, volta-se mais uma vez aos ensinamentos hassídicos e, através das imagens de suas lendas, fala-nos sobre os elementos tão imprescindíveis e caros para o caminho do homem em qualquer época histórica. Assim, deparamo-nos com seis ensinamentos hassídicos que, segundo o filósofo austríaco, são importantes para o caminho de formação humana, a saber: a autocontemplação, o caminho particular, a determinação, o começar consigo mesmo, o não se ocupar consigo mesmo e o aqui e agora. Sobre esse livro, vejamos o que diz GOES APUD BUBER:

A obra escrita há quase cinquenta anos, na qual o “mistério da existência” foi imaginado de maneira quase serena e luminosa, não perdeu nada de sua atualidade. Nós leitores bisnetos de hoje, e nós, os leitores dos anos de 1950 que envelhecemos, entendemos o que quer ser entendido corretamente: como ajuda; e a palavra “ajuda” tem especial eco buberiano. “Os anjos”, dizem os chassídicos “nascem da ajuda realmente dada”: Buber escreveu esta frase num agradecimento a Albert Schweitzer, a quem se sentia especialmente ligado como um “apóstolo do imediato”; e nós, aqueles que tocados a cada vez pela *ayeka*²⁶ divina, procuram pela resposta, pegamos

para nós as belas palavras da mão de Buber: recebemos ajuda, ao mesmo tempo atual e atemporal (2011, p. 55-56) (grifo nosso).

“*Eclipse de Deus*” foi publicada em 1952 e contém alguns textos interdependentes de Buber que foram escritos em situações e anos distintos. No entanto, todos os textos situados nesse livro falam sobre a relação entre Deus e o homem; assim, Buber tangencia o problema do religioso na sociedade de seu tempo e na de outros tempos. Essa obra também contém uma discussão entre Buber e Carl Jung sobre o fenômeno religioso, no qual Buber demarca sua crítica ao pensamento de Jung sobre a transcendência. Para FRIEDMAN, esse livro “É um importante manifesto da filosofia da religião, com críticas sobre a maneira como pensadores contemporâneos [...] contribuem ao eclipse de Deus ao negar a realidade da transcendência” (1993, p. 484) (tradução nossa).

“*Encontro: Fragmentos Autobiográficos*” foi publicada em 1963 em sua versão definitiva; antes dela, já haviam sido publicadas duas outras versões desse texto. Nessa obra, Buber deixou registrado algumas passagens da sua vida que o marcaram profundamente. Goes *APUD* Buber se perguntará, no posfácio do referido livro, “*Fragmentos autobiográficos: será suficiente? Será uma atitude sábia no final contentar apenas com isto?*”, e o mesmo pensador responderá:

Fragmentos autobiográficos são, pois, como soma de momentos realizados numa composição de cerca de cem páginas. Percebemos o que alguém experimenta na relação consigo próprio. Depois, como o mundo e o meio ambiente o movem, formam e transformam. Por último: como se manifesta a ele o eterno face a face, o eterno como “tu” na sua vida (GOES *APUD* BUBER, 1991, p. 68).

Consideramos que essa é uma obra que nos permite uma aproximação ao caminho particular de Buber e a alguns dos paradoxos que fizeram parte de sua vida.

A partir de tudo o que foi exposto nesse tópico sobre a vida e parte das obras de Martin Buber, gostaríamos de dizer ainda que, em Buber, vemos encarnado aquilo que o escritor Thomas MERTON *APUD* LISPECTOR diz e que, brilhantemente, Clarice Lispector resgata em uma de suas crônicas: “[...] E quanto mais cada indivíduo desenvolve e descobre as fontes secretas de sua própria personalidade incomunicável, mais ele pode contribuir para a vida do todo” (1999, p. 201); mas essa descoberta sobre as fontes secretas de sua própria personalidade e as suas conseqüentes contribuições para o mundo não são possíveis dentro de um isolamento estéril e nem dentro de um coletivo sufocador de singularidades; ela só se torna possível dentro das relações que são estabelecidas ao longo da vida.

1.5 IDAS E VINDAS EM TORNO DO NOSSO OBJETO AO LONGO DO CAMINHO DE

PESQUISA E APONTAMENTOS GERAIS SOBRE OS CAPÍTULOS QUE FORAM
ESCRITOS COM E A PARTIR DESSE CAMINHAR: PORQUE DAR UM “FIM” É PRECISO

*“O homem caminha na direção daquilo que o
ultrapassa, como se isso quisesse dizer: na direção
de si mesmo”.*

(Lou Andreas-Salomé)

O caminho de pesquisa, como qualquer outro caminho, não tem como ser delimitado previamente com todos os seus desdobramentos. Assim, ao longo desses cinco anos de processo de pesquisa, muitos passos foram dados no sentido de nos aproximarmos ao fenômeno que queríamos compreender: a ligação entre a fé e a formação humana. Contudo, esses passos nos levaram a percorrer caminhos que tanto ampliaram nossos horizontes, quanto nos exigiram um tempo maior para entendermos aquilo que se desvelava. Sendo assim, os capítulos que seguem foram tecidos à luz de cada passo, de cada ida e vinda em torno do nosso objeto de pesquisa. Vale ressaltar que alguns passos foram mais ousados e amplos; outros, mais contidos e detalhados; mas todos eles foram importantes para que pudéssemos nos aproximar de um fenômeno tão sutil e relevante.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho está dividido em nove capítulos, a saber:

1) *Introdução*: no primeiro capítulo, procuramos mostrar nossas justificativas pessoais, acadêmicas e sociais, além de expor mais especificamente o fenômeno a ser estudado e os nossos objetivos de pesquisa. Buscamos, também, elucidar as razões de termos escolhido Martin Buber para dialogarmos como nosso principal interlocutor, e não outros pensadores. Assim, apresentamos, de forma sucinta, a vida e algumas das principais obras de Buber e, por fim, explanamos como a tese está dividida. Desse modo, em linhas gerais, o primeiro capítulo buscou desvelar o chão de onde partimos para realizar a presente pesquisa, revelar as nossas afinidades pedagógicas e inaugurar uma sutil aproximação ao fenômeno da fé e da formação humana a partir de nossas formas de existir no mundo naqueles momentos iniciais da pesquisa.

2) *Fundamentos e Procedimentos metodológicos*: no segundo capítulo, procuramos desvelar as tessituras de uma metodologia própria, chamando-a de hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional. Assim, primeiramente, refletimos sobre cada uma dessas lentes de forma isolada, deixando emergir os elementos constitutivos de cada uma. Após esse movimento, procuramos interligar essas lentes entre si, a partir de alguns dos elementos que elas têm em comum, os quais nos tocaram e nos possibilitaram percorrer nosso caminho de pesquisa. Acreditamos que esse é um dos capítulos centrais de nosso estudo, muito embora admitamos que não conseguimos realizar o aprofundamento ideal às interligações entre

as lentes. Mesmo com as limitações enfrentadas, ter feito esse processo de tecer essa metodologia nos permitiu vislumbrar o fenômeno estudado de uma forma mais terna e nos possibilitou uma aproximação às sutilezas presentes em cada movimento que dávamos na direção dos horizontes compreensivos do fenômeno.

3) *Tracejos iniciais de uma formação humana conforme o pensamento buberiano*: no terceiro capítulo, buscamos estabelecer um primeiro diálogo mais particular com os horizontes educacionais de Buber, empenhando nossos esforços em mostrar que a formação humana, vista a partir de seu pensamento, não pode estar dissociada da esfera do inter-humano, nem da sua perspectiva ontológica do homem. Dentro desse contexto, esse capítulo nos possibilitou uma abertura para alguns elementos da filosofia buberiana que eram muito relevantes para a compreensão do nosso fenômeno, mas que ainda não havíamos nos aproximado.

4) *As posições sobre a fé encontradas nos dicionários*: no quarto capítulo, realizamos um estudo detalhado sobre os conceitos de fé presentes nos dicionários de Língua Portuguesa, Filosofia e Teologia selecionados. Assim, através dos conceitos emergidos dos dicionários de língua portuguesa, pudemos nos aproximar, mesmo que de forma incipiente, a uma noção de fé própria e de uma fé dogmática e, com isso, traçar algumas linhas sobre os desdobramentos desses tipos de fé para o campo educacional. A partir dos conceitos encontrados nos dicionários de Filosofia e de Teologia, aproximamo-nos dos conceitos de fé de alguns estudiosos. Com isso, observamos que certas conceituações estavam mais voltadas para uma perspectiva confessional da fé e outras, para horizontes de uma fé própria. Desse modo, pudemos notar nossas aproximações a alguns desses estudiosos e o nosso distanciamento de outros. Esse nosso movimento foi relevante para entendermos quais elementos estão presentes em uma perspectiva de fé ligada ao dogmatismo e quais elementos estão presentes em uma perspectiva de fé voltada para o caminho particular de cada homem. Assim, o presente estudo não se restringiu apenas aos estudiosos com os quais temos uma afinidade teórica. Estudar os diferentes conceitos, inclusive os que se apontavam como contrários à nossa compreensão, ampliou nosso entendimento sobre o fenômeno da fé, pois englobou horizontes compreensivos que, até então, nos eram desconhecidos.

5) *Revisão da literatura sobre Fé e Educação*: no quinto capítulo, voltamos, mais uma vez, a realizar um movimento amplo de compreensão da fé; desse modo, realizamos uma revisão da literatura sobre pesquisas que abordassem os conceitos fé e educação; após essa nossa incursão junto aos estudos encontrados, percebemos que estes deixam de legado ao campo educacional importantes considerações sobre a temática da fé, uma vez que eles

propõem um estudo com maior aprofundamento, destoando de estudos que abordam a temática da fé de forma superficial e/ou catequética. A partir desse nosso movimento de contato com os horizontes de pesquisa de outros pesquisadores que relacionam fé e educação em seus estudos, pudemos alargar nossas compreensões sobre o fenômeno estudado e observar as lacunas presentes nesses estudos, e, desse modo, procurar, de alguma forma, ao longo de nossa pesquisa, trazer elementos que pudessem contribuir para diminuir as lacunas nessa área de estudo.

6) *Revisão da literatura sobre Buber e a Educação*: no sexto capítulo, realizamos uma segunda revisão da literatura à procura de estudos que relacionassem os termos Educação, Fé e Martin Buber. A partir dos estudos encontrados nessa segunda revisão da literatura, conseguimos desvelar que o pensamento educacional de Buber, segundo os autores estudados, enfatiza a condição paradoxal da vida humana: saber que o homem é ontologicamente relacional e, portanto, social, ao mesmo tempo em que deve buscar e afirmar sua singularidade no e com o mundo, entendendo este último como o conjunto dos demais seres, coisas e situações concretas que o habitam. Tal compreensão é importante para o desvelamento de nosso objeto de pesquisa porque situa o caminho de formação de cada ser humano, ao situá-lo como inextricavelmente relacional, mas marcado por uma essência singular que somente ele pode discernir e assumir. Os autores estudados vão além e afirmam que Buber é enfático ao pontuar que há uma mútua necessidade de realização entre o indivíduo singular e o mundo concreto, uma vez que cada indivíduo tem uma tarefa única do Ser que lhe cabe, tarefa essa que é decisiva para a realização deste mundo concreto. Já o indivíduo singular, por sua vez, só pode se desenvolver em sua essência própria em meio às relações que estabelece com este mundo concreto. Este é o paradoxo fundamental buberiano que aponta para uma existência interdependente, interresponsável e essencialmente inextrincável.

7) *A concepção que Buber tem do judaísmo e do hassidismo*: no sétimo capítulo, foram elucidados os horizontes de uma religiosidade para Martin Buber a partir de uma discussão sobre sua percepção acerca do judaísmo e do hassidismo. Vale ressaltar que, para tanto, valemos inclusive de uma lenda hassídica para esboçarmos alguns comentários sobre elementos específicos da filosofia buberiana que nos inspiraram a compreender a vida e a obra de Buber e, conseqüentemente, a afirmação da sua fé própria e de seu desenvolvimento humano. Sendo assim, esse capítulo foi importante porque, dentre outras coisas, pudemos, a partir da linguagem da lenda citada, explicitar elementos difíceis de serem apreendidos pela linguagem comum.

8) *Breve conceituação buberiana sobre a fé e um primeiro movimento em busca de uma compreensão sobre o processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria em São*

Francisco de Assis: no oitavo capítulo, debruçamo-nos sobre um pequeno estudo acerca da noção teórica de fé para Martin Buber. Além disso, realizamos um primeiro movimento de desvelar o processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria em um personagem histórico do cristianismo, São Francisco de Assis. Deixamos claro, nesse capítulo, que nunca foi o nosso objetivo estabelecer um estudo sobre o conceito de fé para Buber, mas essa nossa aproximação a esse conceito, mesmo que de forma geral, foi importante porque nos ajudou no desvelamento da afirmação de sua fé própria, uma vez que o que ele escreve não é divergente das suas ações. Também nesse capítulo, procuramos trazer os elementos biográficos de São Francisco de Assis, os quais denotam seu processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria, evidenciando que o processo de aquisição de uma fé nunca pode ser imposto. Desse modo, esses dois movimentos que compõem o capítulo oito foram significativos para a nossa pesquisa, posto que, a partir deles, pudemos observar algumas lacunas em nosso próprio processo de pesquisa e, assim, tentar rever alguns horizontes.

9) *Buber, o sentido divino de sua existência e o seu processo de formação humana: as tessituras de uma fé própria em um desfiladeiro estreito*: no nono e último capítulo, voltamos a tirar algumas “fotografias” da vida de Buber, as quais, ao nosso ver, permitiram-nos visualizar o processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria nas diferentes fases de sua vida. Nesse capítulo, também relacionamos essas fotografias a alguns dos principais elementos da filosofia buberiana e, assim, fomos desvelando a fé própria de Buber. Por fim, ainda nesse capítulo nove, entrelaçamos a fé própria de Buber à formação humana e, assim, percebemos o quanto uma fé própria contribui para o desenvolvimento humano. Consideramos que esse último capítulo é um dos principais do presente estudo, visto que, nele, vemos os contornos de uma fé própria e o seu ressoar na formação humana, ou, na verdade, vemos que o processo de aquisição de uma fé própria e o processo de formação humana tecem, juntos, um mesmo horizonte. Assim, dentro desse capítulo, foi-nos possibilitado perceber a importância que têm as pessoas educadoras nesse caminho de aquisição de uma fé própria e do desenvolvimento da formação humana. Os educadores, assim, possuem a responsabilidade de, através de suas presenças nas vidas de seus educandos, fortalecer as forças atualizadoras e repelir as forças contrárias. Desse modo, a fé buberiana confia na possibilidade de que cada um possa encontrar o seu caminho único, realizar o sentido divino de sua existência, estabelecer relações autênticas (Eu-Tu) e, no cerne dessas relações, encontrar-se na presença do Tu Eterno. Assim, essa fé pode ser compreendida como propulsora de uma formação humana.

2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. [...] Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo”.

(Clarice Lispector)

A epígrafe com a qual decidimos abrir este capítulo expressa um pouco do nosso processo de pesquisa e da delimitação da nossa lente metodológica, ou seja, quando nos lançamos a voltar à universidade e a estudar a temática da fé e suas implicações para a formação humana, fomos guiados, parafraseando Clarice Lispector, pelo nosso não entender e pela nossa vontade de entender um pouco, não demais a ponto de querermos cristalizar o pensamento. Nesse âmbito, é importante saber que toda metodologia é um caminho que o pesquisador segue na tentativa de alcançar os seus objetivos. Além disso, é interessante lembrar que, assim como a temática a ser pesquisada é uma escolha do pesquisador, haja vista suas inquietações, a escolha da metodologia também é algo que lhe é muito próprio. Desse modo, tanto o fenômeno estudado quanto o caminho a ser percorrido para que esse estudo se concretize, em nossa compreensão, partem de uma forma de existir no mundo.

Contextualizando melhor o nosso processo de escolha para o procedimento metodológico, consideramos que, no mestrado, havíamos nos aproximado das lentes metodológicas da hermenêutica e da fenomenologia. Naquela época, optamos por tais lentes por achar que as sutilezas da nossa pesquisa exigiam lentes que nos ajudassem a desvelar não apenas o explícito, mas também o que estava implícito no fenômeno estudado. Tal escolha, já naquela época, encaminhava-nos a percorrer determinado caminho de pesquisa ao invés de outros.

Sendo o mestrado o primeiro momento de nossa aproximação a essas metodologias, não é de se estranhar que ele tenha sido marcado por muitas incompreensões e lacunas: com o tempo que tínhamos de pesquisa, fizemos o possível para dialogar com elas; porém, estávamos cientes dos nossos limites de compreensão. Mesmo dentro desse contexto de limite, a pesquisa foi realizada, uma vez que saber dos nossos limites impulsionou-nos a buscar sempre compreender um pouco mais, a mantermo-nos sempre abertos para o que porventura pudesse nos ajudar nesse caminho compreensivo. Este nosso movimento de pesquisa, por si mesmo, já era reflexo do nosso contato com as lentes metodológicas citadas e já fazia parte, para usar os termos dos

estudiosos da hermenêutica, de uma “pré-compreensão”. Assim, todas as vezes que buscávamos compreender mais sobre as lentes da hermenêutica e da fenomenologia, suspendíamos nossa compreensão e, dessa forma, as transformávamos em uma pré-compreensão. Desse modo, o nosso mundo compreensivo era constantemente ampliado e, sabíamos, essa ampliação não seria nunca algo acabado, alcançado. Persistir nesse caminho, além de tudo, tornava-nos mais cientes de nós mesmos e do que estávamos fazendo durante nossa pesquisa e, com estas reflexões, aproximamo-nos cada vez mais de uma metodologia hermenêutica-fenomenológica.

Foi por conta de todo esse processo já vivido que, quando chegamos ao doutorado, não pensamos em outras lentes de pesquisa. Entendíamos que a hermenêutica e a fenomenologia seriam as formas mais próximas para trilhar o nosso caminho. E por que não pensar em outras lentes? Porque esse caminho faz sentido para nós; porque tais lentes nos permitem refletir melhor sobre o fenômeno estudado e sobre nós mesmos. Talvez outros pesquisadores pudessem estudar esse mesmo fenômeno utilizando outras lentes, o que é totalmente válido; mas, para nós, este caminho aqui apontado é o caminho que mais faz sentido.

Remontar os motivos da nossa reaproximação às lentes metodológicas dessa pesquisa se faz necessário para sabermos o chão de onde partimos, pois, como diria Leonardo BOFF, “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (1997, p. 9). Assim, não temos a pretensão de alçar a lente metodológica hermenêutica-fenomenológica como a melhor lente de pesquisa e/ou como a lente mais completa. Apenas enfatizamos que, partindo de onde viemos, dos nossos processos formativos, de nossas vivências, de nossas indagações, enfim, de nossa forma de existir no mundo, essa é a metodologia que escolhemos. Além do mais, dentro da nossa percepção, a fenomenologia²⁷ e a hermenêutica são metodologias que se complementam muito bem, uma vez que a primeira busca compreender e se aproximar dos múltiplos sentidos que constituem um fenômeno dentro do mundo; e a segunda, por sua vez, trata de compreender e interpretar os textos e contextos desse fenômeno. Sabendo disso, o presente estudo que aqui delineamos está apoiado nas obras de dois autores inseridos nesses campos: para tratar da hermenêutica, nos baseamos nos escritos de Emerich

27 Vamos notar ao longo desse capítulo que a fenomenologia apresenta muitas aproximações com a hermenêutica, contudo, diferencia-se desta pelo fato de que não se esgota na mera e necessária interpretação, mas busca sempre mais sentidos através de seus processos descritivos.

Coreth²⁸ (1973); em relação à fenomenologia, ancoramo-nos estudos de Antonio Muniz de Rezende²⁹ (1990).

Antes de mais nada, é importante pontuar que a fenomenologia nos ensina que uma verdadeira pesquisa fenomenológica não busca dizer o que outros autores dizem, mas realizar sua própria metodologia. Porém, para tanto, faz-se necessário ler autores que já tenham trabalhado com esse tipo de metodologia (REZENDE, 1990). Assim sendo, procuramos ler³⁰, além da obra de Rezende, outros livros e pesquisas fenomenológicas e, também, buscamos ler outras referências hermenêuticas para além de Coreth. Foi dentro desse movimento que nos deparamos com a dissertação de Leão (2018), a qual, em sua metodologia, sugere que seria interessante uma pesquisa que realizasse uma relação entre a lente metodológica hermenêutica-fenomenológica, a teoria da multidimensionalidade do educador e filósofo da educação Ferdinand Röhr e o pensamento buberiano. Nas palavras de LEÃO, “a abordagem hermenêutico-fenomenológica, a Teoria da Multidimensionalidade e o pensamento buberiano estão sutilmente interligados” (2018, p. 32).

Sendo assim, inquietados pela sugestão de Leão (2018), buscamos realizar a interligação entre esses três horizontes com o intuito de tecer o nosso caminho de pesquisa. Tal interligação faz sentido para nós, uma vez que nosso percurso formativo como pesquisadores do campo educacional está lastreado, desde a graduação, na compreensão multidimensional do homem, da realidade e da educação (RÖHR, 2013a). Além disso, durante o percurso inicial da atual pesquisa, identificamos no pensamento e na vida de Martin Buber um horizonte de referência que nos ajuda a conceber o desenvolvimento do homem rumo à integralidade, sempre conduzido por uma noção de existência própria, a qual só pode ser encontrada/conquistada a partir das relações estabelecidas com o mundo, quer sejam com pessoas, com seres vivos e/ou com situações – perspectiva relacional da existência.

28 Nasceu em 1919 na Áustria, fez parte da Companhia de Jesus a partir do ano de 1937. No ano de 1950, doutorou-se em Filosofia pela Universidade Gregoriana de Roma. Foi Professor de Filosofia Cristã na Faculdade de Teologia de Innsbruck. Faleceu em 2006. Dentre algumas de suas principais obras estão: *Questões Fundamentais da Hermenêutica* (1969); *O que é o homem? Características Básicas de uma Antropologia Filosófica* (1973).

29 Nasceu em 1928. Doutor em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade São Tomás de Aquino. Atualmente é professor aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp. Autor de alguns livros tais como: *Concepção Fenomenológica da Educação* (1990); *O Saber e o Poder na Universidade* (1982).

30 Cordeiro (2006); Santiago (2008); Santos (2010); Chaves (2011); Bicudo (2011); Leão (2018); Silva (2019).

Foi a partir do intercruzamento entre esses vários horizontes que vimos ser tecida uma metodologia que chamamos, em nosso trabalho, de *hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional*³¹.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA

No presente tópico, teceremos algumas considerações acerca da hermenêutica e da fenomenologia e faremos a relação entre as categorias recorrentes dessas lentes metodológicas e o nosso caminho de pesquisa.

Iniciamos com uma colocação feita por Rezende (1990, p. 32), que, baseando-se em Paul Ricoeur, afirma: “a fenomenologia de que estamos falando é ao mesmo tempo existência e hermenêutica”. A título do presente trabalho, assumimos a mesma atitude compreensiva desses autores. Essa é uma base importante para passarmos à compreensão dessas duas lentes e, principalmente, do imbricamento entre elas.

Sobre a hermenêutica, podemos dizer que a mesma se debruça sobre a compreensão e a interpretação desde os seus primórdios. Esse tipo de metodologia ganhou grande notoriedade devido às primeiras tentativas de interpretação das sagradas escrituras. Na perspectiva de CORETH, “o problema da hermenêutica é o problema da compreensão. [...] *Toda compreensão é apreensão de sentido*” (1973, p. 45) (grifo nosso).

A fenomenologia, por sua vez, surge com o intuito de mostrar que existe sempre mais sentido do que o homem, habitante de um mundo fragmentado, consegue alcançar. Contudo, é esse homem, através de sua existência, que atribui sentido ao mundo. Nas palavras de REZENDE, “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentido há sentidos. Mais ainda, *nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer*” (1990, p. 15) (grifo nosso). Ao buscar os variados sentidos, a fenomenologia se volta para a concretude, para a realidade, para o mundo, para o homem, para o homem no mundo.

31 Como veremos, a Teoria da Multidimensionalidade de Röhr contempla a dimensão transversal relacional-social; porém, nosso entendimento por situar a dimensão relacional como lente metodológica específica deriva da compreensão dialógica de Buber, de sua perspectiva ontológica-relacional. Não é nosso intuito estabelecer comparações entre os autores, mas, apenas, enfatizar essa categoria que é fundamental ao pensamento buberiano e que se tornou fundamental para o nosso caminho metodológico.

A partir do que expusemos sobre a hermenêutica e a fenomenologia, percebemos que essas noções nos remetem ao sentido que o existir de cada homem em particular pode assumir diante dos inúmeros sentidos. Esse homem que se confronta com sua existência, que busca compreender o sentido dela, que busca a plenitude desse sentido e que sabe que nunca alcançará essa plenitude, mas que tem condições de, a cada passo, avançar nessa aproximação, não pode ser um homem dogmático e nem relativista. Ou seja, não é um homem que aprisiona sua existência a uma pré-compreensão, mas que está aberto para que outras compreensões possam emergir e lhe falar.

É comum, quando vamos estudar as metodologias da hermenêutica e da fenomenologia, depararmos-nos com alguns termos que não são tão fáceis de serem compreendidos para quem teve a Pedagogia como sua principal formação. Esses são termos filosóficos que os estudantes de Pedagogia não têm muito contato. Como viemos da Pedagogia e vivenciamos esses desafios, achamos que poderíamos contribuir para uma maior elucidação desses termos se realizássemos uma discussão sobre eles e os evidenciássemos em nossa pesquisa através das relações entre os conceitos dos termos e o passo a passo metodológico da presente pesquisa. Entendemos, assim, que estabelecer essas relações entre as teorias metodológicas e nossos procedimentos metodológicos foi um movimento importante para ampliarmos a compreensão prática da utilização das lentes hermenêutica e fenomenológica em uma pesquisa educacional. Ainda achamos válido ressaltar que os termos que vamos trazer para a discussão perpassam tanto a hermenêutica, quanto a fenomenologia.

O primeiro termo sobre o qual falaremos diz respeito à palavra *fenômeno*. Achamos válido dizer que, no início de nossas leituras sobre a hermenêutica e a fenomenologia, nos perguntávamos se, quando os autores usavam a palavra fenômeno, estavam sempre se referindo a um acontecimento. De acordo com REZENDE, “o fenômeno aparece desde o início como uma ‘realidade’ típica do mundo do homem” (1990, p. 17); nesta mesma direção, CORETH atenta para o fato de que “o fenômeno é visto, questionado e compreendido sob novos aspectos e novos contextos” (1973, p. 98). Dentro dessa perspectiva, podemos dizer, ainda, que o fenômeno é algo que acontece no mundo e que existem diferentes tipos de fenômenos e diversas formas de compreender um mesmo fenômeno. A título da nossa pesquisa, debruçamo-nos sobre os fenômenos da fé, da formação humana e da relação existente entre eles, que, por sua vez, gera um outro fenômeno. Desse modo, a nossa forma de compreender todos esses fenômenos é – e deve ser – diferente das de outros pesquisadores. Logo, nesse caminho compreensivo acerca desse fenômeno, naturalmente nos aproximamos de alguns autores/pesquisadores e nos

afastamos de outros. Esse nosso movimento fica mais explícito em nossas revisões da literatura e nas conceituações que trazemos sobre a fé a partir dos dicionários de Língua Portuguesa, Filosofia e Teologia. O fato de discordarmos de alguns autores não significa dizer que eles não foram importantes para nós nesse processo de compreensão dos fenômenos. Como bem afirma CORETH,

Ainda que não aceite tudo, e não possa tornar convicção própria, “compreenderei”, isto é, apreenderei um sentido em uma perspectiva. Esse sentido penetrará em meu próprio pensamento, operará nele enriquecedora e fecundamente, formular-me-á novas perguntas e me abrirá novas dimensões até então fechadas, alargando, portanto, o horizonte de minha compreensão (1973, p. 119).

Desse modo, reiteramos que a nossa abertura, nesse processo de compreensão, foi de extrema relevância para a ampliação de nossos horizontes.

Feitas as reflexões acima sobre o termo fenômeno, passamos agora a compreender o termo *horizonte*. Segundo CORDEIRO, pesquisadora da fenomenologia, “o horizonte é um ponto no qual nunca chegamos, mas ele existe, está lá diante dos nossos olhos, é um marco que orienta nosso agir” (2006, p. 92). Complementando essa ideia de horizonte, REZENDE nos diz que

[...] podemos distinguir o mundo como horizonte de todos os horizontes, referencial inatingível e ponto de vista da totalidade que nunca pode ser perdido de vista, e um mundo como referencial concreto, histórico e cultural, a partir do qual nos situamos para considerar tudo o que pretendemos considerar (1990, p. 24).

Para uma melhor compreensão do conceito de horizonte, citamos, por fim, CORETH, que, baseando-se em Husserl, nos diz que o horizonte

significa o conjunto daquilo que no conhecimento individual é percebido ou antecipado atematicamente; assim, é próprio de toda experiência uma ‘estrutura de horizonte’, na medida em que é acompanhada sempre de um ‘saber prévio’ de novos conteúdos ou determinações, que ainda não chegaram a ser dados tematicamente (1973, p. 41).

Através dessas referências, pudemos concluir que o nosso horizonte maior é o mundo, mas não tão somente o mundo da nossa percepção corriqueira: existe um mundo da facticidade, o qual estamos situados, e existe um mundo mais amplo, que possui sempre mais sentidos do que apenas aqueles que conseguimos visualizar. É assim que, para compreendermos um fenômeno, formamos uma estrutura de horizontes, ou seja, partimos de uma pré-compreensão, a qual se baseia na nossa realidade, mas não devemos ficar presos a ela: precisamos suspendê-la³² para que outras compreensões possam surgir, outros sentidos possam emergir. E é assim

32 Na fenomenologia, falamos em suspender as nossas pré-compreensões, o que não significa esquecê-las. Ao suspender uma pré-compreensão estamos nos colocando abertos para que outros sentidos possam surgir, e assim ampliar nossos horizontes. Desse modo, esse movimento é de suspensão, mas nunca de esquecimento, uma

que realizamos o giro hermenêutico (ou círculo hermenêutico³³) e, também, formamos as nossas estruturas de horizonte. De acordo com CORETH, “toda compreensão mostra uma estrutura de horizonte. O conteúdo singular é apreendido na totalidade de um contexto de sentido, que é pré-compreendido e co-apreendido, mas de maneira a se tornar condição de abertura de sentido do conteúdo singular” (1973, p. 101).

Talvez essa ideia do círculo hermenêutico possa ficar mais nítida através do seguinte exemplo: quando decidimos pesquisar sobre a temática da fé e a formação humana, nossa pré-compreensão dizia que a fé era uma fagulha que iluminava uma ação humana vívida, mas essa ideia foi sendo ampliada, pois foi preciso suspender essa nossa pré-compreensão para, então, deixarmos que os textos que estávamos lendo pudessem também nos falar. Sendo assim, a cada texto que líamos e interpretávamos, aproximávamo-nos mais e mais de uma compreensão acerca dos fenômenos estudados; contudo, essa compreensão logo se tornava pré-compreensão, uma vez que novamente estávamos em um novo movimento compreensivo. Nota-se, com isso, que o processo de compreensão hermenêutico-fenomenológico pode ser comparado a um espiral que vai se alargando, e não a uma circunferência que gira em torno de si mesma, pois, a cada nova volta que damos em torno da compreensão do fenômeno, ampliamos mais os nossos horizontes sobre ele.

Tal situação leva-nos ao possível questionamento: “quer dizer que nunca chegaremos a uma compreensão absoluta de um fenômeno?”. Isso mesmo! Até porque um fenômeno, como diria Rezende (1990), sempre abriga mais sentidos do que conseguimos ver. Desse modo, nossa pesquisa nunca poderá dar conta de todo o fenômeno da fé e as suas reverberações para o campo educacional, uma vez que a estrutura de horizonte que formamos em torno do fenômeno que estudamos está impregnada pela nossa forma de ser e existir, pelas relações que estabelecemos, pelo nosso tempo, pelas nossas raízes sociais e culturais³⁴.

vez que essa nossa pré-compreensão, por mais que em outro momento nos pareça equivocada, fez parte do nosso movimento compreensivo.

33 Coreth (1973) nos diz que Heidegger irá enfatizar essa noção de “círculo hermenêutico”, todavia, outros autores como Scheleiermacher, Droysen e Dilthey, antes dele, já situavam a compreensão hermenêutica dentro de uma estrutura circular. Ainda segundo CORETH, “Toda compreensão apresenta uma ‘estrutura circular’, visto que só dentro de uma totalidade já dada de sentido uma ‘coisa’ se manifesta como uma ‘coisa’ [...]” (1973, p. 23).

34 É por isso que tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia se distanciam da dicotomia que a ciência moderna criou entre sujeito e objeto. O olhar do pesquisador sobre um objeto nunca é neutro porque sempre parte de uma pré-compreensão, de uma ideia que ele faz, mesmo que ínfima, sobre o objeto que observa e essa pré-compreensão está imbuída de suas vivências. Isso é válido tanto para as ciências exatas como para as humanas. Imagine um pesquisador que vai estudar sobre o controle do mosquito *Aedys Aegypti*; a depender do olhar desse pesquisador ele pode procurar alternativas mais sustentáveis ou não para lidar com essa questão. É desse olhar do pesquisador que podem surgir repelentes extraídos de plantas e de biodegradáveis ou repelentes de combinações químicas nocivas à saúde do homem e da natureza. Pegamos um exemplo da área de exatas para mostrar que até essa área, considerada por muitos pesquisadores como área dura, não tem como sustentar uma neutralidade e um

A fim de explicitar a constituição de uma estrutura de horizonte, a qual é feita a partir dos giros hermenêuticos, Rezende (1990) nos diz que os fenomenólogos sugerem que se faça uma descrição que deverá ser: significante, pertinente, relevante, referente, provocante, suficiente.

Descrever significativamente o fenômeno significa “enumerar todos somente aqueles aspectos que são indispensáveis para ficarmos sabendo ‘que fenômeno é este’” (REZENDE, 1990, p. 18). Deve-se, nesta descrição, levar em consideração os sentidos subjetivos, objetivos e projetionais (REZENDE, 1990). Para explicitarmos essas noções, fazemos uso das palavras de LIRA:

O sentido subjetivo está presente dentro do lugar onde este é manifestado e a partir das experiências do pesquisador. *O sentido objetivo* é a encarnação da subjetividade, ou em outras palavras, é quando o subjetivo se materializa e encontra sentido no objetivo. Quando falamos em *sentido de projeção* do fenômeno estamos nos referindo à projeção de algo melhor para o futuro a partir daquele estudo, sem termos, no entanto, como determiná-lo (2015, p. 13) (grifo nosso).

Em relação à presente pesquisa, podemos dizer que o sentido subjetivo é encarnado a partir das nossas justificativas para a realização deste estudo. No que tange ao sentido objetivo, este pode ser visualizado durante todo o nosso trabalho, seja em nossa busca por compreensão, realizando os giros hermenêuticos, seja em nosso processo de escrita – uma vez que a nossa subjetividade se materializa através de nossas compreensões e das linhas escritas, desvelando o encontro do sentido subjetivo na objetividade. No que diz respeito ao sentido projetional deste estudo, ele se situa em nossa liberdade de pensar novas formas de refletir a fé e a formação humana. Essa liberdade nos faz pensar em novas possibilidades, mas não nos dá o direito de determinar que elas são as únicas e as melhores. Dentro desse contexto, dizemos que nossas tentativas de descrições significantes buscaram dialogar com nossa existência, com o que pudemos nos aproximar através de leituras de autores que convergiam ou divergiam dos nossos horizontes e com aquilo que nos impeliu/impele a acreditarmos em outras formas de pensar o homem, a Educação e o mundo.

distanciamento entre sujeito e objeto. Segundo CORETH, “O objeto, tal como se apresenta, é necessariamente codeterminado pelo sujeito. Isso vale também, analogicamente, para o conhecimento da ciência natural, que esbarra com os limites de uma pura objetividade. Também ela é um processo histórico do qual resultam modos de ver e questionamentos historicamente condicionados e possibilitados, atribuídos ao objeto. O fenômeno é visto, questionado e compreendido sob novos aspectos e novos contextos. Tudo isso penetra conjuntamente no conhecimento do objeto. Ainda a mais exata das ciências, a física, sente limites da objetividade, uma necessária imprecisão da observação, que provém justamente da maneira como, na observação, o sujeito vê o seu objeto. *Não existe como se vê, uma pura objetividade de nosso conhecimento, simplesmente liberta do sujeito, visto que o sujeito concreto penetra codeterminantemente em sua visão do objeto*” (1973, p. 98) (grifo do autor).

Sobre a descrição pertinente, podemos dizer que ela busca formar a estrutura compreensiva do fenômeno ou, em outras palavras, a estrutura de horizonte. Para REZENDE,

O senso da pertinência é o senso da estrutura do fenômeno tal como realmente ele se constitui, como articulação do sentido e dos sentidos. A pertinência vem assim intensificar e explicitar a significância como sendo, precisamente, a da estrutura deste fenômeno e não do outro. Ao contrário, são impertinentes os aspectos não integrantes da estrutura fenomenal considerada. [...] *O fenômeno não é uma ideia. É antes uma existencialização do sentido, que por sua vez, se encarna em vários lugares.* Como tal, o sentido fenomenalizado só pode ser identificado a partir dos diversos lugares de sua manifestação. Isto significa que seus aspectos correspondem aos pontos de vista a partir dos quais os primeiros podem ser descobertos (1990, p. 21) (grifo nosso).

Vale ressaltar ainda que o senso de pertinência nos possibilitou não cair nem em um fenomenismo e nem em um reducionismo. Em outras palavras, ele permitiu que formássemos a estrutura de horizonte sabendo que não poderíamos abarcar todos os sentidos, mas que, também, não poderíamos limitar a apenas um sentido. A título do nosso trabalho, a descrição pertinente está presente quando conseguimos perceber os elementos que fariam parte dos nossos horizontes. Esses elementos não emergiram apenas da leitura dos livros ou de nossa compreensão prévia sobre o fenômeno, eles foram surgindo a partir dos vários giros hermenêuticos que dávamos. Assim, percebemos que, para falar de fé e sua relação com a formação humana, precisávamos também compreender os diferentes elementos constituintes desse fenômeno, a saber: alguns conceitos de fé que existem; a noção da multidimensionalidade humana; o que é dogmatismo; religião; religiosidade; transcendência; espiritualidade; liberdade; verdade; ética; sagrado; mundo; revelação; linguagem; presença; diálogo; relação; formação humana; integralidade; existência. Esses são os elementos que constituem a estrutura de horizonte do fenômeno que estamos estudando. Sabemos que outros elementos ainda podem surgir, uma vez que compreendemos o quanto essa estrutura está diretamente relacionada com o sentido da nossa existência. Sendo assim, inclusive, outros pesquisadores podem pensar sobre esse mesmo fenômeno através de outras estruturas que não essas.

A descrição relevante está relacionada à relevância que o fenômeno possui na história, na realidade. A partir desse tipo de descrição, a estrutura de horizonte se reorganiza frente à multifacetada busca de uma ordem que é vivida no contexto da situação. Segundo REZENDE,

Assim como a pertinência vem melhor caracterizar a significância, a relevância vem melhor precisar a pertinência. Em outras palavras, as diversas características do discurso fenomenológico devem atuar juntas: para ser significativa, um determinado aspecto da descrição deve ser ao mesmo tempo pertinente e relevante, e o que é menos pertinente ou relevante torna-se menos significativa. Se a pertinência diz diretamente respeito à estrutura fenomenal e à sua complexidade constitutiva, a relevância diz respeito à situação concreta de semelhante estrutura, ou melhor, à sua história. [...] *Em nome da relevância é que a estrutura se reorganiza e sua multiplicidade se unifica em função de uma ordem que não é abstrata, meramente conceitual, mas vivida, no contexto de uma situação existencial a partir da qual o sentido emergente em tal lugar*

deve necessariamente ser privilegiado e considerado como princípio de ordenação dos sentidos que se manifestam em outros lugares (1990, p. 22) (grifos nossos).

Em nossa pesquisa, a descrição relevante foi importante para escolhermos os elementos que iriam compor a estrutura do nosso horizonte. Nessa ocasião, sempre buscávamos dialogar com os textos, com os contextos em que esses textos foram escritos e com o que tais escritos nos permitiam pensar sobre o fenômeno no momento em que o estávamos pesquisando. Vemos muito o ressoar da presença desse tipo de descrição ao longo do trabalho, mas, o vemos com maior ênfase no capítulo em que tratamos da relação entre a biografia de Martin Buber e sua aquisição e afirmação de uma fé própria.

A descrição referente trata de perceber o fenômeno, tanto dentro de uma perspectiva interna³⁵ dos horizontes, quanto dentro de uma perspectiva externa/mundo. Sendo assim, cada vez que ampliamos a quantidade dos elementos em torno do fenômeno, a estrutura compreensiva se modifica. Se apenas relacionarmos os elementos internos da estrutura de horizonte do fenômeno, estaremos limitando-o e, dessa forma, não contemplaremos uma perspectiva fenomenológica. Ao procurarmos relacionar os elementos internos com os elementos do mundo, estamos fomentando a abertura compreensiva. É dentro desse contexto que podemos compreender que a presente pesquisa, mesmo que encerrada, em virtude do tempo cronológico de andamento, estará aberta para dialogar com outros horizontes em uma outra situação. Ressaltando esse movimento da descrição referente, REZENDE afirma que

Uma descrição fenomenológica leva em conta essa dupla dimensão da referência, como relativização de todo ponto de vista ante a totalidade do mundo, e a valorização de cada ponto de vista como a necessária e inevitável situação de quem só pode abrir os próprios olhos, quer no sentido físico, psicológico, social e cultural (1990, p. 24) (grifo nosso).

É interessante a fala de Rezende porque ela enfatiza a importância dos inúmeros sentidos presentes no mundo, bem como a relevância dos nossos sentidos. Dentro dessa perspectiva, os pesquisadores precisam ter a humildade de reconhecer que seu ponto de vista, como diria Leonardo BOFF, é “apenas a vista de um ponto” (1997, p. 9), mas, ao mesmo tempo, ele também é importante para o mundo.

Seguindo essa mesma direção, sobre a descrição referente, LIRA afirma que

[...] ao realizar este tipo de descrição, o pesquisador buscará levar em consideração os elementos da estrutura significativa da pesquisa, para, com isso, perceber se ambos se interligam e se estão também interligados ao contexto no qual a estrutura está presente. É neste momento, também, que o pesquisador poderá perceber se no contexto no qual o fenômeno está inserido existe algum elemento que ele não percebeu nas fases

35 Ressaltamos que, em nossa pesquisa, a perspectiva interna do nosso horizonte corresponde aos elementos que citamos na descrição pertinente.

anteriores da descrição, mas que são importantes para a compreensão do fenômeno (2015, p. 13-14).

Em nossa pesquisa, realizamos esse movimento de descrição referente todas as vezes que, ao girar hermenêuticamente, perguntávamo-nos se existia algum elemento que não estava compondo a estrutura do nosso horizonte, mas que estava presente no mundo. Responder a essa pergunta nos levou a modificarmos várias vezes a estrutura do nosso horizonte e, assim, a percebermos novos sentidos.

Em relação à descrição provocante, podemos dizer que, através dela, conseguimos pensar sobre o fenômeno em um movimento criador. Ou seja, não vamos nos deter ao que os teóricos estudados estão dizendo, vamos propor outras formas de pensar o fenômeno estudado. Assim, tentaremos provocar outras reflexões que possam ampliar o sentido compreensivo do fenômeno. Ressaltamos, mais uma vez, que nesse processo de criação, de elaboração de novas respostas, o pesquisador não pode acreditar que apenas a sua forma de pensar representa a verdade sobre o fenômeno. Caracterizando a descrição provocante, REZENDE declara que

De qualquer forma, porém, para ser provocante, uma descrição deve pôr em evidência o sentido como sentido para o sujeito, diante do qual este último se sinta provocado à alternativa do engajamento consciente e livre ou da alienação, embora sabendo que sua correspondência não será necessariamente plena ou perfeita (1990, p. 25-26).

Buscamos fazer esse exercício de descrição provocante ao longo da pesquisa; todavia, acreditamos que esse tipo de descrição se revelou, em nossa pesquisa, através das “fotografias” que tentamos tirar de momentos biográficos específicos da vida de Martin Buber, especificamente aqueles que se constituem – para nós – como processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria e de suas relações com o processo de formação humana do referido filósofo austríaco.

A última descrição elucidada por Rezende (1990) diz respeito à descrição suficiente. Falar de descrever suficientemente não significa dizer que a descrição seja completa, tampouco acabada. Significa apenas dizer que nossos giros hermenêuticos nos permitiram estabelecer relações significativas entre os elementos da estrutura de horizonte e o mundo, de modo a nos aproximarmos sempre mais um pouco da compreensão do fenômeno. Ou seja, quando se volta para o fenômeno buscando descrever o que é significativo, o que é relevante, o que é pertinente, o que é referente e o que é provocante, tem-se uma nova visão do todo constitutivo do fenômeno; ademais, ainda podemos voltar para rever tudo isso novamente. A cada volta que damos para rever cada um desses movimentos, aprofundamo-nos mais na compreensão do fenômeno e modificamos a estrutura de horizonte do mesmo. Ao fazer todo esse movimento, estamos realizando uma descrição suficiente. É pertinente salientar que, para REZENDE,

O discurso fenomenológico descreve um espiral em torno do núcleo central que é a existência, de sorte que se torna indispensável completar ao menos uma volta, percorrendo os diversos lugares de manifestação do sentido. As outras voltas permitirão ver ainda melhor o que a primeira começou a revelar (1990, p. 26).

Em conformidade com o que Rezende afirma sobre a descrição fenomenológica ser suficiente e o seu discurso descrever um espiral, procuramos, em nosso trabalho, realizar mais de um giro hermenêutico, procurando desvelar sempre mais sentidos e buscando estarmos abertos ao que estes sentidos revelavam. Desse modo, esperamos que nossas descrições tenham sido suficientes, dentro da perspectiva de Rezende, e que, sobretudo, não estejam acabadas.

Ainda na perspectiva de refletirmos sobre alguns termos recorrentes da fenomenologia e da hermenêutica, propomo-nos agora a pensar sobre a palavra *sentido*.

Rezende (1990) é enfático ao dizer que há sempre mais sentido, mas o que significa dizer que “apreendemos um sentido”? Podemos encontrar o sentido pleno? Todo sentido é apreendido dentro de um contexto de sentido, assim, o sentido está ligado a algo significativo (CORETH, 1973). Ao dizer que somos capazes de apreender um sentido, estamos dizendo que conseguimos compreender o que porventura estamos lendo, ouvindo ou vendo, ou seja, que algo de significativo nos toca. Concernente ao sentido pleno, nunca temos como alcançá-lo, mas, como diria Rezende (1990), não podemos abdicar de buscar encontrá-lo. Dessa maneira, *“o senso de sentido que falta, do mais sentido que ainda há, é que dinamiza toda a nossa procura e relativiza todas as nossas descobertas”* (REZENDE, 1990, p. 29) (grifos nossos).

Nessa direção, esse mesmo autor nos fala que a fenomenologia trabalha dentro de uma perspectiva da ambiguidade, ou seja, ela recusa qualquer lógica dogmática para, desse modo, permanecer numa “[...] atitude de constante busca, que tanto caracteriza a existência como uma história, quanto nossa fala como um discurso” (Idem). Em nosso trabalho, muitas vezes os sentidos que emergiram e nos tocaram eram difíceis de serem colocados em palavras. O fato disso acontecer não significa dizer que não havíamos compreendido ou que não nos aproximamos do sentido. Nesses casos, procuramos a linguagem poética, as lendas, ou seja, alguma forma de linguagem mais sutil que pudesse expressar o que gostaríamos de dizer. Esse nosso movimento só foi possível graças à fenomenologia, que nos ensina a estarmos abertos à polissemia da existência e das formas de expressá-la.

Dentro desse contexto, achamos válido refletir sobre os símbolos, uma vez que, quando procuramos alguma forma de nos expressar, estamos fazendo uso dos símbolos. Para a fenomenologia, o símbolo é uma “característica essencial do mundo humano” (REZENDE, 1990, p. 27). Para a hermenêutica, “um sinal ou um símbolo somente manifesta seu sentido por

uma relação a uma coisa” (CORETH, 1973, p. 52). No entanto, o sinal é unívoco, já o símbolo é de ordem polissêmica, ou seja, carrega consigo uma multiplicidade de sentidos. Podemos acrescentar, ainda, que os símbolos têm, para o homem, na mediação deste para consigo mesmo e deste para com o mundo, uma grande importância. Entendemos isso quando a fenomenologia nos aponta duas características fundamentais dos símbolos, a saber: a encarnação e a polissemia. Assim, os símbolos encarnam sentidos que partem do contexto, da realidade e, por isso mesmo, podem possuir diferentes significados³⁶. Seguindo essa direção, REZENDE afirma que

Não falamos de símbolos abstratos, mas concretos: *é a própria existência que é simbólica, é o próprio homem que é símbolo*. Ao contrário do estruturalismo, a fenomenologia não admite que a estrutura simbólica seja indiferente aos elementos que a constituem. *O símbolo só é simbólico porque é constituído por essas realidades – humanas – e não por outras*. Em outras palavras, a fenomenologia reconhece no símbolo a correspondência entre o homem e o sentido, ou, em termos mais técnicos, entre o significante e o(s) significado(s): *há sentido no símbolo porque se trata do homem; há significantes porque há significados existencialmente vivos* (1990, p. 27) (grifo nosso).

A partir dessa compreensão da vida como simbólica, podemos dizer que nossa pesquisa também é simbólica. Para nós, ela encarna o sentido da nossa compreensão sobre Educação e desvela a forma como buscamos educar. Dizer que nossa pesquisa é simbólica é evidenciar que ela é significativa, que ela nos toca, que ela faz sentido. Dentro desse mesmo horizonte compreensivo, podemos ainda alegar que nossa pesquisa ganhava mais sentido ao passo que íamos lendo os autores, interpretando seus textos, dialogando com seus pensamentos. Muitas vezes, nos encontrávamos elucubrando, parados ante um pensamento de um autor que estava, assim como nós, refletindo sobre o mesmo fenômeno. Nossos horizontes eram diferentes, mas estávamos lá, observando o mesmo fenômeno. Destarte, pudemos perceber que, quando nos voltamos a olhar a mesma coisa, mesmo que possuindo horizontes diferentes, podemos avançar na compreensão; podemos enxergar coisas que não tínhamos condições de visualizar se estivéssemos presos em nosso mundo. Através desta experiência também podemos afirmar que, assim como dialogamos com uma pessoa sobre o mesmo objeto e através desse diálogo podemos expandir nossa compreensão, se, de fato, estamos olhando para o mesmo objeto, similar processo acontece com o texto: ele pode nos falar; podemos, através dele, saber das ideias do seu autor, qual o seu contexto de escrita, quais os elementos que compunham o seu horizonte etc. Dessa forma, quando terminamos de ler um texto, podemos ter vivenciado uma

³⁶ A depender do contexto, por exemplo, uma lágrima pode simbolizar um sofrimento ou uma felicidade. Desse modo, vemos que a encarnação do sentido do símbolo depende da concretude em que este se apresenta.

experiência singular de compreensão³⁷ e de ampliação de mundo, e, assim, nossa existência já não é mais a mesma.

Ainda sobre a possibilidade de ampliação de horizonte a partir da leitura, da compreensão e da interpretação de um texto, ou melhor dizendo, de uma forma de linguagem³⁸, CORETH nos diz que

Quanto maior a razão para que se compreenda o texto pelo contexto, tanto mais se precisa perguntar sobre o fundo espiritual e cultural, sobre o modo de pensar e de falar do autor, se é que se deseja compreender corretamente suas palavras. Dessa maneira, porém, também, semelhante compreensão, ainda que analogamente, possui *um caráter dialogal*. Devo deixar que me falem e instruam; necessito dirigir ao texto perguntas, que permito me sejam respondidas por ele; tenho que me abrir para o sentido tencionado, olhando para a coisa, mantendo minha compreensão sempre em suspenso a fim de deixá-las ser completada, aprofundada e justificada pelo texto. Se, como mostraremos ainda, é condição do ato de compreender uma “pré-compreensão”, que dá um primeiro acesso ao sentido da coisa, essa compreensão prévia, entretanto, é essencialmente aberta; deve, por conseguinte, ser sempre mantida em aberto, porque do contrário, se for fixa e fechada em si, deformará a compreensão da coisa (1973, p. 58-59) (grifo nosso).

No período em que estávamos lendo sobre as lentes metodológicas da hermenêutica e da fenomenologia, um questionamento que fazíamos era se primeiro compreendemos para interpretar ou se interpretamos primeiro para compreender depois. Segundo a perspectiva de Coreth, que se baseia em estudiosos como Dilthey, Heidegger e Gadamer, nosso primeiro movimento é de compreensão, ou melhor dizendo, de uma pré-compreensão; uma vez que só partir de uma já pré-compreensão temos condições de interpretar e, assim, depois, compreender novamente. Nesse sentido, CORETH, baseando-se em Heidegger, afirma que

A interpretação não é que, primeiramente, leva alguma coisa à compreensão, antes pressupõe uma compreensão e significa “elaboração da compreensão”, elaboração explícita do que foi compreendido. “Interpreta-se o mundo já compreendido”. *Interpretação, portanto, só é possível com base numa “pré-compreensão” que guia a interpretação* (1973, p. 83-84) (grifo do autor).

Destacamos esse nosso questionamento porque percebemos que ter tal noção foi de grande relevância para nossa pesquisa, pois, assim, sabíamos que, ao lermos um texto, estávamos sendo acompanhados por nossa pré-compreensão sobre o assunto. Daí que nossa interpretação se baseava tanto nessa nossa pré-compreensão (que estávamos deixando em suspenso para nos abirmos ao texto), quanto em nosso diálogo com o mesmo. Refletindo sobre essa ligação mútua entre compreender e interpretar, CORETH diz:

37 Podemos ter nos aproximado mais da compreensão do fenômeno, da compreensão do autor e da nossa própria compreensão.

38 A partir dos princípios que resultam da história do problema, a questão significa *compreender a linguagem como um acontecimento vivo e originariamente único, no qual o mundo se abre para nós*, bem como se constitui concreta plenitude e totalidade de um horizonte de nossa autocompreensão e compreensão do mundo (CORETH, 1973, p. 31).

Quando entendemos nesse sentido a dualidade de razão e intelecto – apoiando-nos em Hegel – como sendo “mediação” e “immediatez” abre-se-nos também a acepção do par de conceitos “compreender” e “interpretar”, muito usado na hermenêutica mais recente, mas muitas vezes mal entendido. “Compreender” significa aqui a *immediatez da visão da inteligência que apreende um sentido*. “Interpretar”, ao contrário, quer dizer a *mediação pelo conhecimento racional, que pressupõe a immediatez da compreensão prévia, mediando-a, porém, racionalmente por decomposição, fundamentação e explicação, e elevando-a assim à immediatez mediata de uma compreensão aprofundada e expressamente desenvolvida*. Esta se tornou mais diferenciadamente consciente de seus elementos, mas de novo – através da mediação – possibilita uma nova *mediatez de apreensão espiritual do sentido* (1973, p. 48) (grifo nosso).

À primeira vista, essa afirmação de Coreth pareceu-nos complicada, porém, ela fica mais compreensível se pensarmos que a nossa pré-compreensão (a *immediatez*) não some quando estamos lendo um texto ou discutindo com nosso interlocutor sobre um dado fenômeno. Desse modo, quando interpretamos o que o texto diz ou o que nos é falado por nosso interlocutor, estamos sendo, por um lado, mediados pelo que eles nos trazem e, por outro, influenciados pela nossa *immediatez* (nossa pré-compreensão). Assim, chegamos a uma *immediatez mediata* que nos ajudará a enxergar elementos que comporão a estrutura do horizonte. Contudo, se quisermos nos aproximar sempre mais do sentido pleno do fenômeno que estamos observando, precisamos repetir este mesmo movimento várias vezes. Isso foi o que buscamos fazer ao longo de nossa pesquisa quando nos dispusemos a ler cada texto e a realizar as diferentes etapas das descrições sugeridas por Rezende (1990). Dessa forma, começamos nossa pesquisa com uma pré-compreensão (com uma *immediatez*), mas, ao longo dela, essa pré-compreensão mudou várias vezes, interferindo, dessa forma, na própria interpretação.

Como podemos notar, a mediação da linguagem falada ou escrita nos permite formar uma estrutura dialógica de compreensão. Conforme já dissemos, a compreensão de um fenômeno ou enunciado só acontecerá se olharmos juntos para a mesma coisa (nós e os textos ou nós e um interlocutor, por exemplo) e se, através da linguagem, expressarmos nossos pontos de vista. Desse modo, notaremos que também precisamos compreender os termos utilizados pelo outro, ou seja, a língua que ele fala. Pois, do contrário, não poderemos dialogar e, conseqüentemente, não poderemos ampliar nossos horizontes. De acordo com CORETH,

[...] só na linguagem descobrimos o mundo e inferimos seu sentido, visto que “as línguas não são propriamente meios de apresentar a verdade já conhecida, mas antes instrumentos para descobrir o ainda desconhecido”. Assim, é primeiramente na linguagem que se oferece a totalidade de uma cosmovisão³⁹ e é somente nessa totalidade já enunciada verbalmente que consiste a objetividade. Eis também porque

39 Quando CORETH fala em cosmovisão, ele está se referindo à concepção de mundo. Esclarecendo um pouco mais essa noção, o referido autor afirma que a “[...] concepção do mundo ou cosmovisão não é o mesmo que religião e fé religiosa, mas toda fé, enquanto crê em certo conteúdo que corresponde a uma significação final da existência humana no mundo, contém essencialmente um momento de concepção do mundo” (1973, p. 66-67).

a linguagem deve ser considerada e entendida em seu todo. A abstração e a análise de palavras e regras isoladas, como se faz na dissecação científica, nunca esclarecerá essa totalidade (1973, p. 28) (grifo nosso).

Como percebemos, a linguagem medeia nossa compreensão de mundo: ela pode ser considerada o meio pelo qual podemos tanto nos exprimir, quanto notar a expressão do outro. Toda linguagem carrega consigo significados. Sendo assim, como diria Coreth (1973), a linguagem não apresenta a verdade, mas, antes, permite-nos percorrer o caminho de encontro às nossas verdades, ao que nos é desconhecido. Similarmente, disse REZENDE: “[...] a verdade tanto se manifesta como se oculta, e seu ocultamento ainda é uma das formas de sua manifestação” (1990, p. 29). Nesse sentido, a linguagem corrobora com o desvelamento da verdade. No entanto, “o desvelamento consiste em descobrir que a verdade nunca se revela totalmente” (Idem). Ainda nessa direção, REZENDE expõe que “[...] tanto a descrição como a compreensão implicam, por sua vez, a interpretação, a hermenêutica, como sendo a atitude que de fato corresponde à busca da verdade: interpretar é tentar desvelar, no sentido em que o desvelamento é possível” (Idem). Vemos, com isso, como a fenomenologia e a hermenêutica, enquanto lentes metodológicas, bem dialogam e, juntas, contribuem para uma apreensão de sentido mais pleno do mundo, do homem e da relação existente entre homem-mundo e homem-homem. Ou seja, essas lentes nos permitem percorrer os caminhos tênues da nossa existência e sua inacabada busca pela verdade própria, a qual não pode ser a mesma para todos, mas tão somente compreensiva a quem, numa atitude de abertura, permite-se dialogar com o mundo, com as pessoas, com os textos etc.

Estamos chegando ao fim de nossas reflexões acerca dos termos que são comuns à fenomenologia e à hermenêutica e que, a nosso ver, nos ajudam a compreender como essas lentes metodológicas contribuem para o processo de caminho da pesquisa. Optamos por refletir, por último, sobre o termo *mundo*. Que mundo é esse sobre o qual a fenomenologia e a hermenêutica estão falando? Podemos afirmar que o mundo é onde o homem se situa existencialmente; logo, não existe mundo sem homem, nem homem sem mundo. Para CORETH,

não deparamos com o mundo como algo de neutro ‘em relação’ ao homem, mas nos achamos a nós mesmos ‘no mundo’. Não há para o homem autorrealização sem realização do mundo, auto-experiência sem experiência do mundo, nem autocompreensão sem compreensão do mundo. Faz parte da natureza do homem ser no mundo e ter um mundo (1973, p. 62).

Ainda sobre a relação entre homem e mundo, REZENDE elucida que “[...] a estrutura básica é homem-mundo, ser-ao-mundo, e o mundo não é algo exterior à estrutura fenomenal” (1990, p. 23).

Chegamos ao final desse tópico dentro dessa compreensão de que o homem não pode conceber a si mesmo de forma apartada do mundo. Afirmamos que foi essa compreensão que nos motivou a detalhar o presente subtópico, uma vez que ela é fruto de uma busca compreensiva em entender o que não entendemos, mas que gostaríamos de entender um pouco. Esse subtópico foi escrito como uma forma de nos compreendermos no mundo e de compreendermos o caminho de nossa pesquisa. Nessa perspectiva, muita coisa ainda não foi compreendida, mas isso é importante porque nos põe em um movimento contínuo de compreensão. Enfatizamos que foi dentro do movimento compreensivo de entender a fenomenologia e a hermenêutica que pudemos pensar que a nossa metodologia poderia ser denominada como hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional.

2.2 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO HOMEM, DA REALIDADE E DA EDUCAÇÃO

Iniciamos esse subtópico afirmando que o processo metodológico, em nosso entendimento, não é independente da ideia que temos do homem, da realidade e da Educação. Sendo assim, não poderíamos deixar de expressar, em nossa metodologia, a nossa afinidade com a compreensão que o professor e filósofo da Educação, Ferdinand Röhr, tem sobre o homem, a realidade e a educação. Segundo Röhr (2013a), essas esferas de vida são constituídas de múltiplas dimensões. Para o filósofo da educação, a meta educacional é contribuir para o desenvolvimento integral dos seus educandos. Em suas palavras,

[...] buscamos, para conceituar a meta educacional, uma visão integral do ser humano e da realidade na qual se encontra, que inclui, especialmente, a sua dimensão espiritual, que tem uma importância especial no nosso pensamento, sem negar, em momento algum, a indispensável atenção que temos de prestar a todas as demais dimensões (RÖHR, 2013a, p. 23).

Em outras palavras, a integralidade comporta múltiplas dimensões (básicas e transversais, segundo Röhr, 2013a), inclusive uma dimensão sutil, a espiritual. Dentro desses horizontes, a Educação pode ser entendida como processo de formação humana. Em nosso trabalho, filiamo-nos a essa percepção. RÖHR ainda afirma que “Chamamos dimensões básicas aquelas que constituem, na nossa percepção, efetivamente, o ser humano, que naturalmente

pertencem a ele e que são indispensáveis para a sua realização” (2013a, p. 25); quanto às dimensões transversais, elas seriam inúmeras e perpassadas por todas as dimensões básicas.

Numa resumida apresentação, as cinco dimensões básicas do ser humano são as seguintes: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. As quatro primeiras situam-se no campo do imanente e a última, no campo do transcendente. Para uma melhor compreensão das dimensões básicas, dentro da perspectiva de Röhr, vejamos o que elucida LEÃO sobre cada uma delas:

A dimensão *física* é caracterizada por nosso corpo, por nossa corporalidade físico-biológica. A *sensorial* é caracterizada pelas sensações que temos a partir dos nossos cinco sentidos: o tato, a visão, o olfato, a audição e o paladar. Enfim, são nossas sensações físicas: calor-frio, dor-prazer, doce-amargo. A *emocional* envolve os “estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo etc.) e suas respectivas movimentações e compensações” (RÖHR, 2013a, p. 25). A *mental* inclui, primeiramente, nosso lado racional e lógico no sentido mais restrito, ou seja, “aquela parte em que correspondemos, naquilo que pensamos, com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática)” (RÖHR, 2013a, p. 25-26); abrange também nossa capacidade de reflexão, na qual pensamos sobre as coisas e sobre nós mesmos, “a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e a criação de ideias e, finalmente, a nossa intuição, em que sabemos, sem poder justificar, em última instância, por que sabemos” (RÖHR, 2013a, p. 26). Já a dimensão *espiritual* é a mais difícil de identificar (2018, p. 26) (grifos do autor).

Mais adiante abordaremos detalhadamente a dimensão espiritual. Em relação às dimensões transversais do ser humano, Röhr (2013a) elucida a presença de algumas delas, a saber: relacional-social, estético-artística, político-econômica, comunicativa, místico-mágico-religiosa, sexual-libidinal, volutivo-impulsional-motivacional, ética, gênero, lúdica, ecológica, étnica, prático-laborial-profissional. É importante enfatizar que o autor deixa abertura para que outras dimensões transversais sejam acrescentadas. Como já anunciamos, essas dimensões transversais são tangenciadas por todas as dimensões básicas; se, por acaso, uma dimensão básica não tangenciar alguma das dimensões transversais, Röhr (2013a) nos diz que este é um caso de degradação de tal dimensão⁴⁰. Sem ter espaço neste momento para um maior aprofundamento sobre as dimensões transversais, vamos pautar nossos esforços de compreensão sobre as dimensões básicas dando uma maior ênfase à dimensão espiritual, uma vez que tal dimensão é de suma importância para o nosso trabalho.

Uma observação importante a fazer acerca das dimensões básicas é que todas elas são consideradas, por Röhr (2010), como sendo dimensões materiais. As dimensões imanentes são

40 Para entender melhor esse tangenciamento das dimensões básicas nas dimensões transversais, ler Röhr (2013a). Neste livro, o autor esboça alguns exemplos.

consideradas mais densas que a dimensão transcendente, a qual é mais sutil⁴¹. Ressalta-se ainda que existe uma relação entre todas as dimensões básicas, de modo que uma interfere na outra. Pensemos, por exemplo, em um educando com fome assistindo a uma aula. Sua dimensão física interferirá diretamente em outras dimensões, como a sensorial. Assim, o educando poderá estar com mais frio, com seu olfato mais apurado do que os demais sentidos. Também estará com a sua dimensão emocional afetada, muitas vezes demonstrando impaciência e dispersão. Possivelmente sua dimensão mental encontrar-se-á voltada para pensamentos relativos à comida, sendo difícil para ele a compreensão teórica do que esteja sendo debatido em sala. E estando com todas as suas dimensões imanentes comprometidas, dificilmente se abrirá para a dimensão transcendente, a qual é responsável pelos valores propriamente humanos.

Dessa forma, a Teoria da Multidimensionalidade de Röhr defende que nenhuma dimensão deve ser negligenciada ou supervalorizada, uma vez que o equilíbrio das dimensões imanentes possibilita ao ser em formação uma abertura à sua dimensão espiritual. Todas devem ser gradativamente desenvolvidas, cabendo à Educação contribuir com essa tarefa. Nas palavras de RÖHR, “a educação tem que atender às necessidades legítimas que cada dimensão precisa para a sua expressão humana e combater os desequilíbrios que podem surgir em qualquer das dimensões imanentes” (2016b, p. 33).

Dentro desse contexto, a partir de agora, procuraremos compreender a relação que existe entre a formação humana e a dimensão espiritual, uma vez que esta, por ser uma dimensão mais sutil e não observável de forma direta, acaba por não estar tão presente nos debates educacionais. Em nosso trabalho, essa é uma dimensão de suma relevância para nos aproximarmos do fenômeno estudado, a fé e seu ressoar no processo de formação humana.

Quando falamos que a Educação, dentro da perspectiva da formação humana, deve contribuir para o desenvolvimento das múltiplas dimensões que compõem o ser, não queremos dizer que isso se dará num tempo de um ou dois anos, mas queremos afirmar que a meta educacional deve ser a formação plena do ser humano e que cada passo que damos na direção de contribuir para esse desenvolvimento ajuda nosso educando a se aproximar do seu eu mais íntimo, mais verdadeiro, de um agir autêntico e ético. Partilhamos do pensamento de Lessing (*APUD* RÖHR, 2013a), o qual nos diz que essa não é uma tarefa para tão somente uma vida, mas que caminhar em busca dela se faz necessário.

41 “Podemos afirmar [...] que todas as cinco dimensões mencionadas, em certo sentido, são matéria, compreendendo matéria não necessariamente como matéria física. Temos de distinguir, nesse caso, entre matérias mais densas e mais sutis. Isso significa também que as matérias das realidades mais sutis não têm as mesmas características e não são submetidas, necessariamente, às mesmas ‘leis’ da matéria física” (RÖHR, 2010, p. 16).

É dentro dessa atmosfera que podemos dizer que a dimensão espiritual, a qual abriga os valores propriamente humanos e os valores metafísicos⁴², é uma dimensão difícil de ser detectada, posto que, para isso, temos que estar em harmonia com as nossas dimensões imanentes, estar atentos às sutilezas que perpassam a nossa existência e, em última instância, precisamos acreditar e nos comprometermos com ela.

Para compreendermos a relação entre a dimensão espiritual e a formação humana dentro da perspectiva de Röhr, é mister refletir sobre alguns elementos importantes que constituem essa tessitura. Nesse sentido, Röhr (2016b) pontua que a intuição é uma forma de acesso que temos ao nosso eu mais profundo (nossa espiritualidade). Para tratar sobre esse assunto, o autor se baseia nos estudos do filósofo francês Henri Bergson, o qual preconizava que a intuição é capaz de captar o que há de mais singular em algo ou em alguém. Nas palavras do próprio BERGSON, a intuição é “a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível” (1984, p. 14). Além disso, “a intuição humana não alcança só o interior do homem, expande-se à vida em geral e chega até o universo material” (BERGSON *APUD* RÖHR, 1999, p. 5). Vale ressaltar que, para esses autores, a intuição e a inteligência se complementam (não se excluem) no processo de aquisição do conhecimento sobre algo ou alguém. Segundo SANTOS, “Röhr reconhece que a razão tanto pode consolidar os bloqueios [*em relação à atuação espiritual*] quanto dissolvê-los, mas que só a intuição pode ‘perceber’ a atuação espiritual” (2016, p. 212).

Destacamos também que o modo de apreensão da realidade através da intuição não está relacionado aos órgãos do sentido⁴³, mas faz parte de uma atividade mental⁴⁴. Com esta perspectiva de conhecimento, Bergson não se fecha a uma bipolarização (racionalidade e intuição), mas expande a forma de conhecermos o mundo, e a nós mesmos, para horizontes mais sutis de apreensão da realidade tão importantes quanto a inteligência. Dessa forma, os processos intuitivos são de suma importância para sairmos da superficialidade do que socialmente nos é inculcado e acessarmos, de fato, quem somos (nossa dimensão espiritual).

Andando sobre essas linhas tênues de compreensão da dimensão espiritual, chegamos a um dos valores situados nessa dimensão, o qual, ao nosso ver, merece destaque: a liberdade.

42 Segundo Röhr (S/D, p. 32), “Pertencem ao âmbito do transcendente todos os valores éticos-humanos (amor, amizade, fraternidade, princípio da não-violência, caridade etc.) e metafísicos (liberdade, união, Deus, eternidade etc.). Todos esses fenômenos pertencem à dimensão espiritual”.

43 Nesse sentido, a intuição bergsoniana se diferencia da intuição de Kant, uma vez que, para Kant, a intuição ocorre através dos órgãos do sentido, sendo meramente responsável pela apreensão empírica da realidade, mas não representando uma forma de conhecimento válida. Para melhor entendimento, ver Röhr (1999).

44 Concebemos a intuição como uma atividade mental ligada à respectiva dimensão mental, assim como a razão, a imaginação, a fantasia e a memória. Para uma melhor compreensão, ver Röhr (2013).

Segundo os estudos de Röhr, podemos tanto provar quanto não provar a existência da liberdade. Em suas próprias palavras,

Podemos duvidar da possibilidade de que nossas decisões sejam livres. São inquestionáveis as múltiplas possíveis influências nas nossas decisões: sociais, culturais, familiares, educacionais, políticas, econômicas, religiosas, psíquicas, ambientais e genéticas. Dessa forma, podemos, no máximo, falar de um espaço de liberdade no âmbito dessas influências. [...] Com os mesmos argumentos, podemos demonstrar que também não é possível provar a não existência da liberdade. Sempre podemos manter a hipótese de que foi a liberdade que prevaleceu numa decisão, mesmo não sendo capaz de prová-la. Assim, não sabemos sequer da existência da liberdade com base em fatos empíricos evidentes. O que conhecemos são *atitudes humanas que acreditam nela e as que não*. Os últimos são aqueles indivíduos que nunca assumem a responsabilidade por qualquer ato. [...] O indivíduo que se assume como ser livre aceita, em consequência, a responsabilidade por suas decisões (RÖHR, s/d, p. 31) (grifo nosso).

Complementando a afirmação acima, podemos dizer ainda que nossas ações são livres à medida que expressam nossa autenticidade. Ainda sobre esse assunto, Röhr (s/d) aponta que só temos a certeza profunda de nossa liberdade a partir de um processo intuitivo. Nesse caminho de aquisição de uma certeza profunda, ou seja, de uma convicção, entendemos que as “nossas convicções mais profundas se originariam ao longo do processo existencial, em um movimento de recriação de si mesmo, no encontro com a sua própria duração⁴⁵” (ARAÚJO, 2009, p. 190).

Outro valor que também pertence à nossa dimensão espiritual diz respeito à ideia de verdade. Röhr (2015b), baseando-se no filósofo alemão Karl Jaspers, distingue três formas de conceber a verdade. Essas ideias de verdade são, a saber: as verdades dogmáticas, as verdades niilistas e as verdades existenciais. No primeiro tipo, a verdade corresponde à “crença na existência de uma verdade absoluta e na possibilidade de tê-la nas mãos” (RÖHR, 2015b, p. 18). Isto é, existe uma verdade única, válida para todos e que é acessível aos seres humanos. No segundo tipo de verdade, a niilista, “[...] a verdade em si não existe. O que está sendo considerado verdade é sempre construção histórico-cultural do ser humano, portanto, mutável e sem fundamento seguro” (Ibid.). O terceiro tipo de verdade é uma saída para a oposição que se formou entre os polos dogmático e niilista. Röhr defende que a verdade absoluta existe, sim, mas que não nos é permitido acessá-la por inteiro. Contudo, desfrutamos da possibilidade de nos aproximarmos dela, o que significa, nesse processo de aproximação, a aquisição de uma “verdade existencial válida para a pessoa que a alcança” (RÖHR, 2015b, p. 18). Assim, é “possível aproximar-se da verdade válida para o indivíduo e buscar verificações em

45 A palavra duração é um termo bergsoniano que significa tempo real. Para ele, o tempo real “é o progresso contínuo do passado que rói o futuro e infla ao avançar. A partir do momento que o passado aumenta sem cessar, infinitamente ele se conserva” (BERGSON, 1979, p. 16).

comunicação com outros, sem, portanto, chegar a verdades existenciais com validade universal [...]” (Ibid.).

Nesses horizontes, o sentido da vida humana, em Röhr, corresponde à busca por desenvolver proporcionalmente nossas múltiplas dimensões (integralidade), no que temos de mais humano nelas. O detalhe que destacamos é que cada indivíduo é quem sabe sobre o seu caminho particular. Aqui, a indicação é que todos busquem a integralidade, mas não a mesma integralidade; cada um deve buscar a sua própria essência, seu próprio caminho.

Em Röhr, como já vimos, a liberdade passa ser a conquista humana daquele que busca conhecer sua essência própria e a assume; passa a ser entendida como uma gradação que aproxima o homem de sua plenitude. Logo, quanto mais o homem assume o sentido de sua vida, mais desenvolve sua integralidade, mais se aproxima de sua plenitude e, conseqüentemente, mais é livre. Dentro dessa lógica, não existem espaços para ideais totalitários, relativistas e deterministas. Nesse contexto, a formação deve contribuir para que o educando se encontre com o que lhe é mais próprio. Assim, RÖHR também deixa transparecer sua posição acerca do sujeito:

Essa posição concorda com a crítica de visões dogmáticas e reducionistas em relação ao conceito do sujeito humano. Contudo, não nega a existência do sujeito como algo dado. Aceita o óbvio: o ser humano é um ser no mundo e recebe constantemente influências externas. Acredita, porém, na existência de um Eu que é capaz de identificar em que momentos e decisões esse Eu se sente em sincronia consigo mesmo, quer dizer, autêntico e quando se encontra fora de si, em desarmonia com o que acha adequado mais intimamente. As orientações que o Eu alcança tem validade apenas para ele, não universal (2014, p. 66).

Como podemos depreender, as linhas de horizontes de Röhr se imbricam e vão iluminando um caminhar que indica não apenas uma autenticidade, mas também um caminho ético, posto que, ao propor o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (inclusive a dimensão que guarda consigo os valores ético-humanos e metafísicos), suas proposições inspiram educadores e educandos a buscarem seus caminhos plenos e ternos; a buscarem e vivenciarem sua fé própria; a coincidirem com suas verdades mais íntimas.

Como é notório, a compreensão multidimensional de Röhr sobre o homem, a educação e a realidade colore nosso estudo e nos faz perceber que cada giro hermenêutico, cada descrição do fenômeno não pode acontecer apenas através de uma dimensão, mas, através da busca para que cada dimensão participe dessas incursões compreensivas do fenômeno. Assim sendo, buscamos estudar o fenômeno da fé e seu ressoar na formação humana através de uma aproximação multidimensional. Embora não possamos afirmar que conseguimos realizar tal feito, podemos dizer que nossas reflexões são expressões dessa tentativa de aproximação.

2.3 O HORIZONTE RELACIONAL DE NOSSA METODOLOGIA

O presente tópico tem o propósito de refletir sobre a perspectiva ontológica relacional de Martin Buber e seus desvelamentos para a nossa pesquisa⁴⁶. A ênfase do pensamento buberiano defende que o homem só existe dentro de uma relação. Foi a partir dessa ênfase que Buber chegou ao *horizonte dialógico*, o qual acreditamos corresponder à fé própria do filósofo austríaco. A partir do livro *Eu e Tu*, suas obras assumem, afirmam e ampliam esse horizonte dialógico e, não obstante, revelam vários fios que constituem este horizonte; vários fios que, juntos, permitem-nos uma aproximação a esse horizonte. Ao girarmos hermenêutica e fenomenologicamente sobre as obras buberianas, fossem elas mais filosóficas, mais educacionais ou voltadas à religiosidade, percebemos como Buber, ao longo delas, vai dando contornos mais aprofundados ao dialógico. Buscando uma metáfora que elucidasse o pensamento buberiano, acabamos dizendo que ele é constituído tal qual uma cebola, composta por várias camadas e que, sempre que desvelamos uma delas, outras mais se apresentam; mesmo assim, todas essas camadas desveladas têm como centro irradiador a *autêntica relação*.

Foi fundamental para nós entendermos que o pensamento desse filósofo é composto por várias camadas, porque, assim, desvencilhamo-nos da ideia de trazermos todos os elementos constitutivos do dialógico de uma única vez. Dessa forma, deixamo-nos ser tocados por esses diferentes elementos sem necessariamente querermos compreender tudo. Desse modo, a discussão sobre o dialógico que trazemos nesse espaço é reflexo do que chegou até nós e permaneceu; então, é de se imaginar que existem vários outros elementos para além desses que expomos, os quais ajudam na compreensão do dialógico buberiano. Nessa direção, é importante ressaltarmos que, ao longo do nosso trabalho, vários desses elementos serão evidenciados, principalmente a partir da nossa segunda revisão da literatura e das fotografias que tentamos registrar dos momentos de aquisição e de afirmação da fé de Buber. Sendo assim, consideramos as reflexões contidas nesse subtópico como um chão que construímos para nos aproximarmos do horizonte dialógico buberiano e para caminharmos em direção ao fenômeno da fé própria e seu ressoar na formação humana.

46 Na banca de qualificação do presente estudo, um dos membros pontuou que seria perigoso situarmos uma discussão mais acurada sobre o pensamento buberiano dentro da metodologia. Assim, tínhamos ideia dos riscos que corríamos; todavia, se o fizemos, foi porque essa pesquisa assumiu uma relação muito profunda com seu caminho metodológico. Não tínhamos como chegar aos desvelamentos do fenômeno estudado se não tivéssemos o caminho iluminado por essa tessitura metodológica. Ainda mais, esse caminho metodológico nos permitiu uma aproximação não apenas ao fenômeno estudado, mas também a nós mesmos.

2.3.1 Primeiros Contornos do Pensamento Dialógico de Martin Buber

Nas palavras de BUBER, “nós não encontramos o sentido nas coisas, também não o colocamos dentro das coisas, mas entre nós e as coisas ele pode acontecer” (2014, p. 72). É justamente nesse *entre* que reside o mistério da filosofia buberiana. Buber não é um filósofo especulativo nem idealista; é um filósofo da concretude, a qual, para ele, é onde o homem pode se realizar. Para esse filósofo, é dentro das vicissitudes do cotidiano que o homem pode se encontrar existencialmente; contudo, esse encontro só pode existir dentro de uma relação⁴⁷.

Nessa perspectiva, em sua obra “Eu e Tu”, ele falará sobre os pares de palavras-princípio, Eu-Tu e Eu-Isso, as quais serão responsáveis por estabelecer dois tipos diferentes de relações. O primeiro par de palavras, ao ser proferido, possibilita o encontro e o diálogo autêntico; já o segundo par de palavras coisifica os entes que se apresentam. Assim, Buber afirma que “*o mundo é duplo* para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a *dualidade das palavras princípio* que ele pode proferir” (BUBER, 1979, p. 3) (grifo nosso). Aqui, já notamos que todas as relações que o homem estabelece passam pelo “Eu-Tu” ou pelo “Eu-Isso” proferidos pelo mesmo.

Ao olharmos para nós e para o mundo ao nosso redor, já podemos saber quais desses pares de palavras-princípio são os que mais pronunciamos. Buber (1979) não é contra a palavra-princípio Eu-Isso, até mesmo porque é através dela que o homem organiza seu mundo. Contudo, o filósofo é enfático ao dizer que quem apenas vive no mundo do Isso não pode ser considerado homem. Fica notória a percepção buberiana de que a relação Eu-Tu é a propulsora da nossa humanidade.

A relação estabelecida através das palavras-princípio Eu-Tu é uma relação que não é premeditada e nem pode ser interpretada; ela deve ser apenas vivida, realizada no agora. Com todos e com tudo que se colocam em nosso caminho, podemos estabelecer uma relação Eu-Tu. Esse tipo de acontecimento é capaz de nos permitir encontrarmos conosco mesmos; é capaz de nos atualizar, ou seja, de nos colocar em contato com nossas próprias verdades. Buber ainda nos diz que, ao realizarmos uma relação Eu-Tu, estamos nos relacionando com o Tu Eterno⁴⁸, estamos realizando-o no mundo.

47 Buber não limita as relações dialógicas apenas entre homem e homem, mas expande para qualquer ser e coisa que se apresente ao homem. No entanto, existe um tipo de relação específica que é capaz de possibilitar ao homem encontrar-se existencialmente, que é a relação Eu-Tu.

48 O Tu Eterno pode ser considerado como Deus.

A forma própria com a qual Buber fala sobre esse caminhar humano, vivido dentro das duas possibilidades de resposta, é, ao nosso ver, advinda das suas vivências. Pensamos que, antes de teorizar sobre isso, Buber vivenciou esses acontecimentos. Em seu livro “*Encontros: Fragmentos Autobiográficos*”, o filósofo do diálogo narra uma relação que, quando criança, estabeleceu com um cavalo da fazenda do seu pai⁴⁹ e caracteriza tal vivência como uma relação Eu-Tu. Desse modo, observamos que, mesmo antes de ter qualquer discernimento acerca dos pares das palavras-princípio, Buber já respondia ao mundo, em algumas circunstâncias, a partir do Eu-Tu. Parece-nos que as situações de encontros existenciais de Buber se faziam presentes de muitas formas, talvez seja por isso que ele consiga falar sobre elas de uma forma tão própria.

Pensamos também que esses encontros, essas relações autênticas (Eu-Tu) ocorreram não só com pessoas, animais, plantas, mas, também, com os textos que Buber lia. Desse modo, ao nosso ver, suas interpretações das lendas hassídicas e sua tradução da Bíblia, junto com seu amigo Franz Rosenzweig, bem como outros trabalhos, foram perpassados por esse encontro Eu-Tu. Acreditamos que BUBER, em muitas situações de sua vida, encarnou a ideia que “[...] propõe ao homem a realização da vida dialógica, uma existência fundada no diálogo” (2004, p. 40). Ao falarmos isso sobre as relações que Buber parece estabelecer com alguns dos livros que leu, não queremos dizer que eles foram mais importantes que as pessoas, apenas pontuamos que essa sua forma de fazer parte do mundo é tão viva e concreta que é capaz de se expandir para diversas situações do seu cotidiano, inclusive para as suas interações com os textos. Nas palavras de BUBER,

Eu não sabia nada de livros quando me evadia do colo de minha mãe, e eu quero morrer sem livros, com uma mão humana na minha. Agora, é verdade, eu fecho por vezes a porta de meu quarto e entrego-me à leitura de um livro, porém apenas porque posso abrir a porta novamente, e um homem levanta os olhos em minha direção (1991, p. 64).

Essa colocação de Buber enfatiza a importância das pessoas para a sua vida e confessa que só é possível se entregar aos livros porque existem homens com os quais tem a possibilidade de se relacionar. Assim, pode parecer, à primeira vista, que o que havíamos afirmado sobre sua relação com os livros seja incoerente com a afirmação acima, no entanto, acreditamos que não haja incoerência, visto que essa entrega, essa relação, ela pode existir porque existem homens com os quais possa compartilhar a vivência da leitura e porque os livros foram escritos por homens que, através dos textos, lhe falam.

49 Refletiremos de forma mais detalhada sobre essa passagem da vida de Buber no capítulo 7, tópico 7.4.

Feitos esses apontamentos mais gerais sobre o pensamento buberiano, nos próximos subtópicos vamos procurar entender alguns elementos que, a nosso ver, são importantes para a compreensão do dialógico para Martin Buber.

2.3.1.1 O Homem

Diante da crise da humanidade do homem que se desenhou a partir da Primeira Guerra Mundial e se intensificou na Segunda Guerra, Buber escreveu o livro “O que é o homem?”. Neste livro ele resgata quatro indagações de Kant, que delimita o campo da Filosofia, a saber: O que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? O que é o homem? Dentro desse contexto, Buber reflete sobre essa quarta questão, por entender que as três primeiras podem ser respondidas a partir de uma reflexão sobre a quarta, e nos diz que:

A questão do que é o homem não pode ser respondida considerando apenas a existência ou “si mesmo”, como tal, *mas considerando a conexão essencial da pessoa humana com o ser todo e de sua relação com tudo*. Da consideração da existência ou de si mesmo, como tal, nada mais resulta do que o conceito e o perfil de um ser espiritual quase espectral, que se é verdade que tem conteúdo corporal de seus sentimentos fundamentais, de sua angústia do mundo, de sua preocupação existencial, de sua culpa primária, ele os tem, porém, de forma incorpórea, alheia a tudo o que é corpóreo (BUBER, 1985, p. 112) (grifo nosso).

Nessa afirmação, fica nítido o movimento de Buber de não restringir o homem a um si mesmo, isolado, sozinho e fragmentado. Assim, Buber pontua a importância de pensarmos o homem dentro de suas relações e a partir de sua integralidade (o ser todo). Dentro desses horizontes, *vemos Buber afirmar a natureza ontológica do homem*, um ser de relação, como *ser que só é a partir de uma relação*. Nesse sentido, BUBER ainda nos afirma que “Só quando procuramos abraçar a pessoa humana em toda a sua situação, todas as suas possibilidades de relacionamento com tudo o que não é ele só, então podemos apreender o homem” (1985, p. 113). Nesse sentido, compreender o que é o homem passa por compreender as possibilidades relacionais desse homem. Um dos autores com os quais Buber converge, em relação a alguns pontos de suas linhas argumentativas sobre o homem e a sua característica essencial, é com Edmund Husserl⁵⁰. Buber, então, estabelece um diálogo com Husserl, que corrobora com o pensamento de que a existência do homem está vinculada direta e intrinsecamente às relações que este estabelece. Nesse contexto, Buber faz uma citação direta do pensamento de Husserl:

“a humanidade consiste, essencialmente, em um ser humano em entidades humanas generativamente e socialmente ligadas”. [...] Nesta proposição, Husserl nos diz que não é possível encontrar a essência do homem em indivíduos isolados, porque a união da pessoa humana com sua genealogia e com sua sociedade é essencial e, portanto,

50 Acreditamos que seria de grande valor para o Núcleo de Educação e Espiritualidade uma pesquisa que interligasse o pensamento de Martin Buber à última fase do pensamento de Husserl.

devemos conhecer a natureza dessa conexão se quisermos conhecer a natureza essencial do homem. Com isso, afirma-se que uma antropologia individualista vê o homem em um estado de isolamento, ou seja, em um estado que não corresponde à sua essência; ou ainda que, se ele considera o homem em uma situação de conexão, ele entende que os efeitos desta [antropologia individualista] minam a essência genuína e, conseqüentemente, ela não se refere àquela conexão fundamental de que fala a proposição husserliana (BUBER, 1985, p. 80-81).

A partir da afirmação acima, vemos uma aproximação de Buber ao pensamento de Husserl, mas também enxergamos o distanciamento de Buber em relação a outros fenomenólogos, como Scheler e Heidegger, os quais, tal qual Buber mesmo diz, apartam o homem dessa essência de conexão. Dentro dessas tessituras, Buber abre uma discussão sobre dois pensamentos muito presentes na sociedade moderna, a saber: o individualismo e o coletivismo. A ideia individualista isola o homem do mundo, tudo se passa como se ele fosse apenas um ser consigo mesmo, utilitário e egoísta. Já o coletivismo assume a postura de face contrária ao individualismo, mas também aprisiona o homem a estereótipos em que sua existência e sua responsabilidade são diluídos e somem diante da face do coletivo. Corroborando com o que estamos pontuando, BUBER diz que “o individualismo vê o homem apenas em relação a si mesmo, mas o coletivismo não vê o homem, vê apenas a ‘sociedade’”. Em um caso, o rosto humano está desfigurado, no outro, oculto” (1985, p. 142). O homem aprisionado em si mesmo não existe; por mais utilitário e egoísta que esse homem possa ter se tornado, ele existe apenas dentro das relações que constitui e elas podem, por consequência da atitude deste homem, estarem tão adoecidas e desfiguradas quanto ele; mas elas não deixam de existir. O coletivismo, por sua vez, é alçado como o salvador do egoísmo humano, desse individualismo exacerbado, e, com suas boas intenções de resgate de pertencimento a um grupo, instaura uma cortina de fumaça que deixa turvo cada singularidade humana. Assim, o homem, ao fazer parte de um coletivo, desobriga-se de pensar em si, em suas atitudes e apenas faz o que o coletivo acredita ser o correto, posto que, agindo assim, estará fazendo parte daquele grupo. Dentro dessa perspectiva, é difícil identificar o homem, posto que as relações que este estabelece passam, necessariamente, pelo aval do coletivo; dessa forma, o homem está oculto, está destituído de suas responsabilidades, de suas decisões e está preso a relações forjadas sob a validação do coletivo. Sabemos historicamente o quanto essa ideia de coletivismo pode engendrar sociedades excludentes, preconceituosas e totalitárias; nessa direção, BUBER afirma que

No individualismo, a pessoa por nada mais que expiração imaginária de sua situação fundamental, encontra-se montada na ficção, por mais que acredite ou pretenda acreditar que está se afirmando como pessoa no ser. No coletivismo, ao renunciar à decisão pessoal direta e à resolução, ele renuncia a si mesmo. *Em ambos os casos, ele*

é incapaz de entrar em relação autêntica com o outro: só entre pessoas autênticas existe uma relação autêntica (1985, p. 145) (grifo nosso).

A partir dessa afirmação, vemos Buber desvelando os horizontes de saída dessa dicotomia estéril do homem moderno: nem individualismo, nem coletivismo, mas, sim, relações autênticas entre homens autênticos. Mais uma vez achamos válido enfatizar as palavras do filósofo austríaco:

O fato fundamental da existência humana não é nem o indivíduo como tal, nem a coletividade como tal. Ambas as coisas, consideradas em si mesmas, nada mais são do que abstrações formidáveis. *O indivíduo é um fato da existência na medida em que estabelece relações vivas com outros indivíduos*; a coletividade é um fato da existência na medida em que é construída com unidades vivas de relacionamento. O fato fundamental da existência humana é o homem com o homem. *O que torna único o mundo humano é, antes de tudo, que entre o ser e o ser acontece algo que não se encontra em nenhum outro recanto da natureza (BUBER, 1985, p. 146-147) (grifos nossos).*

Os horizontes apontados por Buber nos falam do homem *sempre em relação*, nos falam *do que ocorre no entre* e nos chamam a atenção sobre não podermos saber o que é o homem através de elementos que não são essencialmente seus. O que, *de fato, é o homem, é o que acontece nesse espaço entre verdadeiras relações*. Na tentativa de entender um pouco mais sobre essa ideia ontológica do homem, enquanto ser relacional, iremos, no próximo tópico, nos ater à ideia de relação para Buber.

2.3.1.2 Relação

O homem, a partir dos horizontes compreensivos buberianos, pode responder ao que lhe chega a partir de todo o seu ser e, dessa forma, entrar em uma relação Eu-Tu, numa autêntica relação; ou pode responder apenas com fragmentos do seu ser, estabelecendo uma relação Eu-Isso. Inferimos que o homem que responde com todo o seu ser ao que lhe chega, faz isso com toda a sua integralidade, usando os termos de Röhre, com um equilíbrio entre todas as suas múltiplas dimensões existentes, deixando, assim, falar a sua dimensão mais sutil, a espiritual. Buber não fala sobre dimensões, mas nos fala sobre o espírito e diz:

Observe a criança, *principalmente naquela idade em que a linguagem já está dentro dela, mas ainda não os produtos tradicionais armazenados nela*. [...] De repente, a criança começa a contar, continua contando, fica em silêncio, rompe novamente. Como e o que a criança nos diz? Não poderíamos caracterizá-lo de mais de uma maneira; miticamente. Diz a mesma coisa, exatamente, que o homem primitivo conta mitos, o que emergiu dos sonhos e da visão desperta, da experiência e da "fantasia" (a fantasia não é originalmente um modo de experiência?), fundida em uma unidade indissolúvel. Aí temos o espírito de repente. Mas sem qualquer "ascetismo" ou "sublimação" anterior. O espírito, é claro, já estava na criança antes que ela começasse a contar, mas não como tal, não por si mesma, mas fundida com os "impulsos" e com as coisas! Agora ele aparece, de forma independente, na palavra. A criança "tem espírito" quando começa a falar, desde que ela quer falar. Antes de terem falado, as

imagens míticas não foram separadas, mas englobadas e amontoadas na substância da vida. Agora eles estão lá, na palavra. Porque a criança possui o impulso espiritual da palavra, eles surgem para fora, eles adquirem, ao mesmo tempo, uma consciência e uma expressão independentes. *O espírito começa como um impulso, como um impulso de falar; isto é, como o impulso de estar junto com os outros em um mundo de comunicação fluida de imagens que são dadas e recebidas* (BUBER, 1985, p. 131-132) (grifos nossos).

Observamos nessa afirmação de Buber que o *espírito* é justamente esse impulso de procura do outro, pois no princípio é a relação, como nos diz o filósofo (BUBER, 2009). Nessa perspectiva, a busca por se comunicar é genuína; aqui,

A linguagem nada mais é do que seu signo e seu meio, toda obra espiritual foi causada por esse algo. É o que torna um homem um homem; mas, seguindo seu caminho, o homem não apenas se desdobra, mas também se encolhe e degenera. *Suas raízes estão no fato de um ser buscar outro ser, como este outro ser concreto, para se comunicar com ele em uma esfera comum a ambos, mas que vai além do campo de cada um.* Essa esfera que já está plantada com a existência do homem como homem, mas que ainda não foi desenhada conceitualmente, eu chamo de esfera do entre (BUBER, 1985, p. 146-147) (grifo nosso).

Dessa forma, a linguagem em comum é expressão de dois seres que entram em relação e o que ocorre entre esses dois seres é tão inédito que não tem como se descrever, mas apenas vivenciar; como diria Saint-Exupéry, “o essencial é invisível aos olhos”. Nós vamos um pouco além e dizemos que o essencial também é indescritível. Sobre essa interligação entre o espírito e a linguagem, achamos válido enfatizar uma das afirmações de BUBER:

O espírito em sua manifestação humana é resposta do homem a seu Tu. Homem fala diversas línguas – língua verbal, língua da arte, da ação – *mas o espírito é um, e este espírito é a resposta ao Tu que se revela dos mistérios, e que do seio deste mistério o chama. O espírito é palavra.* Assim como se fala se toma palavra primeiramente no cérebro e em seguida som em sua laringe – ambos não são, se não reflexos do verdadeiro fenômeno, já que, na verdade, *não é linguagem que se encontra no homem, mas o homem se encontra na linguagem e fala no seio da linguagem* – assim também acontece com toda palavra e com todo espírito. *O espírito não está no Eu, mas entre o Eu e o Tu.* Ele não é comparável ao sangue que circula em ti mas ao ar que respiras. O homem vive no espírito na medida em que pode responder a seu Tu. Ele é capaz disso quando entra na relação com todo o seu ser. Somente em virtude de seu poder de relação que o homem pode viver no espírito (2009, p. 65) (grifos nossos).

Vemos, assim, o espírito como realização de uma relação autêntica e a linguagem, como expressão desse espírito. Cada vez que proferimos a palavra princípio Eu-Tu, podemos desvelar nosso espírito. A relação Eu-Tu tem o poder de desvelar nosso espírito, de atualizar o homem, de revelar a nossa face mais plena. Para Buber, *é na esfera do entre que ocorre a atualização do homem*; é nessa esfera que lhe é possível encontrar com seus próprios valores. Aqui, cabe uma ênfase: para o filósofo austríaco, podemos estabelecer relações autênticas entre homens, entes ou elementos da natureza. No posfácio do livro Eu e Tu, escrito quarenta anos após a primeira edição, Buber (2009) responderá à questão da diferença entre essas relações, mas não

deixará de apontar que, mesmo não existindo uma resposta uniforme sobre as diferenças existentes entre essas relações, elas não deixam de ser autênticas. O que achamos importante ressaltar sobre *as relações autênticas é que elas são capazes de atualizar o homem*, de colocá-lo em contato com o que lhe é próprio.

Dentro dessa perspectiva, vamos nos ater a algumas reflexões sobre as relações Eu-Tu e Eu-Isso. As Relações Eu-Tu são fugazes, mas deixam marcas atemporais em quem as vivenciou. Pela relação Eu-Tu se esvaí rapidamente, o que encontramos com maior evidência são as relações Eu-Isso. Não importa que o Tu possa se tornar um Isso: “Quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação” (BUBER, 2009, p. 44).

Dentro do âmbito das relações Eu-Isso, existem, nelas, experiências que são aceitas e válidas para todos, bem como existem experiências que são aceitas apenas por alguns. Assim, BUBER nos diz que “O experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza ‘nele’ e não entre ele e o mundo” (2009, p. 45). Pelo fato de a experiência se realizar no experimentador, e não entre ele e o mundo, nota-se que a experiência pode assumir uma variedade de formas. “O mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio Eu-Isso” (BUBER, 2009, p. 45). Vale ressaltar que existem experiências que todos compartilham, como, por exemplo, o exercício da lógica (exemplo: todos chegam ao mesmo resultado quando somam dois mais dois) (RÖHR, 2013b). Buber diz que, a partir da relação Eu-Tu, não se chega a essa base comum, regular. Com isso, o filósofo do diálogo afirma que “[...] o homem não se aproxima do mundo somente através de experiências” (BUBER, 2009, p. 44). Pela lente buberiana, não se encontra uma característica humana que seja comum a todos os seres humanos. Para Buber, o que é comum a todos é a possibilidade de estabelecer uma relação Eu-Tu. Assim, cada relação é singular ao ser humano. Cada pessoa tem o seu caminho particular, e, ao encontrar esse caminho, encontra-se com Deus⁵¹. Com isso, Buber evidencia o caminho particular de cada homem. Todos os caminhos são diferentes, mas ninguém está isento de estabelecer relações Eu-Tu, de desvelar seu caminho até Deus, até o Tu-Eterno.

O que vale na relação Eu-Tu é o que se instala de imediato. Se a presença for medida pelo tempo cronológico, ela é passageira. Se for medida pela lógica do tempo eterno, a presença é mais rápida ainda; quando se dá conta, ela já passou; dessa forma, “A relação pode perdurar mesmo quando o homem a quem digo Tu não o percebe em sua *experiência*, pois o Tu é mais do que aquilo de que o Isso possa estar ciente” (BUBER, 2009, 48) (grifo nosso). Não é possível

51 No livro “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”, de Buber, o segundo ensinamento trata justamente desse modo singular de cada um encontrar Deus.

medir a relação Eu-Tu no tempo, porque, no momento em que ela está ocorrendo, o Eu está inteiramente disponível ao Tu e vice-versa. A presença corresponde à absoluta disponibilidade frente ao outro. Mesmo com o passar do tempo, a relação Eu-Tu continua presente, pois a memória dessa vivência é diferente da memória da experiência⁵². Nesse sentido, BUBER elucida: “O Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato de meu ser, meu ato essencial” (2009, p. 49).

Para Buber, o homem se esconde em conceitos e o que existe fora desses conceitos é tratado como menos importante. Ao se refugiar no mundo das ideias, o Eu não enxerga o Eu-concreto, mas, sim, o Eu-individualizado. As pessoas se sentem muito bem quando vão propagar ideias, mas costumam se perder da concretude do ser humano. Nesses horizontes, BUBER pontua:

O Eu da palavra-princípio Eu-Isso, o Eu, portanto, com o qual nenhum Tu está face-a-face presente em pessoa, mas é cercado por uma multiplicidade de “conteúdos” *tem só passado*, e de forma *alguma o presente*. Em outras palavras, na medida em que o homem se satisfaz com as outras coisas que experiencia e utiliza, ele vive no passado e seu instante é privado de presença. Ele só tem diante de si objetos, e estes são fatos do passado (2009, p. 50) (grifos nossos).

Ou seja, quem vive apenas proferindo a palavra princípio Eu-Isso, vive no passado; apreende um objeto, mas não vive o presente, não estabelece uma relação autêntica; como afirma BUBER, “O essencial é vivido na presença, as objetividades no passado” (2009, p. 50). Contudo, não é possível viver apenas no presente, o Eu-Isso traz ordenamento e organização que, em muitos casos, acomoda a existência dentro de uma regularidade que, geralmente, é muito desejada. Nessa direção, BUBER nos dirá que

Não se pode viver unicamente no presente; ele poderia consumir alguém se não estivesse previsto que ele seria rápido e radicalmente superado. Pode-se, no entanto, viver unicamente no passado, é somente nele que uma existência pode ser realizada. Basta consagrar cada instante à experiência e à utilização que ele não se consumirá mais. E com toda a seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o isso não é homem (2009, p. 63).

52 Mais uma vez se faz necessário pedir para que o leitor desse texto resgate suas memórias mais ternas. Aqui deixamos registrado uma dessas nossas memórias. Quando iniciamos a presente pesquisa, éramos professora da Educação Infantil em uma Escola da Rede Municipal de Recife; a turma que acompanhávamos naquele ano já havia sido nossa no ano anterior. Tínhamos a prática de após o recreio pararmos por cinco a dez minutos, colocarmos uma música clássica, fazermos alguns exercícios de respiração e passarmos pelas crianças fazendo um carinho em suas cabeças. Isso já fazia parte de nossa rotina. Semanas antes de pedirmos nossa exoneração da rede, estávamos passando por momentos de muita tensão na escola e certa vez a direção, próximo ao horário da saída, havia nos chamado para nos dar um comunicado que considerávamos injusto. Ao voltarmos para a sala, empurramos abruptamente a porta; então, uma das crianças que estavam brincando veio até nós, nos olhou e disse “tia, coloca aquela musiquinha para a gente respirar”. Não temos como descrever o olhar da criança, mas naquele momento algo aconteceu, algo que nos acompanha até hoje. Grata, Miguel.

Nota-se, a partir dessa afirmação, que Buber esclarece, mais uma vez, a efemeridade da relação Eu-Tu e da impossibilidade de se viver apenas no presente; todavia, aquele que vive apenas na estabilidade do Eu-Isso não pode ser considerado homem, ou seja, *nossa humanidade passa pela concretude da relação Eu-Tu*. Em certo momento do livro Eu-Tu, BUBER chega a afirmar: “infeliz aquele que deixa de proferir a palavra-princípio, miserável, porém, aquele que em vez de fazê-lo diretamente utiliza um conceito ou um palavreado como se fosse o seu nome” (2009, p. 51); ou seja, infeliz quem nunca vivenciou o Eu-Tu, mas miserável quem o propaga de modo vazio, sem sentido.

Dentro desses horizontes, Buber nos fala sobre o amor, o qual, para ele, nada tem a ver com o amor platônico, mas, sim, com o estar presente no mundo. O amor acontece concretamente no mundo e é independente dos sentimentos e emoções. Segundo BUBER, “os sentimentos, nós os possuímos, o amor acontece” (2009, p. 51). Ainda para BUBER, “O amor não está ligado ao Eu de tal modo que o Tu fosse considerado um conteúdo, um objeto: Ele se realiza, entre o Eu e Tu” (Ibid.); dessa forma, o amor não acontece numa relação Eu-Isso, ele só pode existir no fecundo *entre* de uma relação Eu-Tu. “Amar é responsabilidade de um Eu para um Tu” (BUBER, 2009, p. 52); nesse contexto, amar o inimigo não significa sentir simpatia, mas, sim, ser capaz de contribuir para que ele possa encontrar o que existe de mais próprio, mais pleno. Segundo BUBER,

Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu: nisto consiste a igualdade daqueles que amam, igualdade que não pode consistir em um sentimento qualquer, igualdade que vai do menor ao maior do mais feliz e seguro, daquele cuja vida está encerrada na vida de um ser amado, até aquele crucificado durante sua vida na cruz do mundo por ter podido e ousado algo inacreditável: *amar o homens* (2009, p. 52) (*grifo nosso*).

A partir da afirmação acima, vemos o exemplo de Jesus como alguém que simplesmente amou os homens, contribuiu para que os homens que encontrou em seu caminho encontrassem com seu Eu mais íntimo e profundo; posto que, como nos diz Buber (2009), existe uma secreta substância de alma em cada ser, o que nos aponta nossa responsabilidade de identificar o que podemos fazer para levar essa alma à sua plenitude. Temos a responsabilidade de ajudar as pessoas a serem mais plenas, mais idênticas com elas mesmas. Desse modo, nossa atuação deve contribuir para a completude do outro. A tarefa do outro é perceber o que falta em mim; com isso, não queremos dizer que vamos atuar para a concretização do desejo do outro, haja vista que nem sempre o que se deseja é algo que realmente nos possibilita esse encontro com nossa substância secreta. Os seres que amam estão fundamentalmente preocupados com a completude do outro, com a sua atualização;

Quem está na relação de uma atualidade, quer dizer, de um ser que não está unicamente nele nem unicamente fora dele. Toda atualidade é um agir do qual eu participo sem poder dele me apropriar. Onde não há participação não há atualidade. Onde há apropriação de si não há atualidade. A participação é tanto mais perfeita, quanto o contato do tu é mais imediato (BUBER, 2009, p. 80).

Desse modo, podemos contribuir com a atualização do homem, ou seja, ajudá-lo no caminho de sua plenitude, mas nunca podemos obrigá-lo. Na minha presença, o Tu se sente inclinado a realizar o que lhe completa. Uma pessoa incoerente não vai provocar em outra pessoa a vontade de se completar. “Quando buscamos contribuir para a completude do outro devemos nos desvencilhar de emoções, até mesmo as positivas, pois do contrário isso pode gerar possessividade” (RÖHR, 2013b). Amor é um engajamento sem interesse para a realização da completude do Tu. Sobre a fugacidade do amor, da relação autêntica – Eu-Tu, BUBER afirma:

A contemplação autêntica é breve; o ser natural que acaba de se revelar a mim no segredo da ação mútua, se torna um simples ponto de intersecção de vários ciclos de leis. *E o próprio amor não pode permanecer na relação imediata; ele dura, mas numa alternância de atualidade e latência.* O homem que agora mesmo era único e condicionado, não somente à mão, mas somente presente, que não podia ser experienciado mas somente tocado, torna-se de novo um Ele ou Ela, uma soma de qualidades, uma quantidade com forma. Agora eu posso, de novo extrair dele o colorido de seus cabelos, de sua voz ou de sua bondade; porém enquanto eu fizer isso, ele não é mais meu Tu ou não se transformou ainda novamente em meu Tu (2009, p. 53).

Desse modo, vemos que o amor, dentro dos horizontes buberianos, só existe no presente e “o presente puro não conhece nenhuma consciência temporal específica” (BUBER, 1985, p. 46), ele não pode ser experienciado, caracterizado em sutilezas, posto que, se assim for feito, já estamos na esfera do Isso, mas não faz mal entrar nesta esfera do Isso, porque sempre contamos com a possibilidade de sermos tocados novamente e termos transformada a relação Eu-Isso em uma relação Eu-Tu, revelando o amor, o *espírito*. Como vemos, toda relação Eu-Tu é transformada numa relação Eu-Isso, e toda relação Eu-Isso tem a possibilidade de vir a se transformar na relação Eu-Tu. No entanto, existe um Tu que nunca pode ser transformado em Isso, que é o Tu eterno, Deus. Segundo FRIEDMAN, “O Tu eterno não se torna ‘Isso’ como os demais porque é realidade presente, o presente sempre renovado do encontro, eternamente Tu. É o vínculo do absoluto com o concreto e particular, não com o universal” (1993, p. 158) (tradução nossa); ou seja, o Tu eterno é presença constante; “Através de cada Tu individualizado a palavra-princípio invoca o Tu eterno” (BUBER, 2009, p. 87); em cada relação autêntica, o Tu eterno se concretiza.

Compreendendo a importância que tem essa noção do Tu eterno e da sua concretização nas relações autênticas e, conseqüentemente, o horizonte dialógico de Buber, vamos, no próximo subtópico, debruçar-nos sobre algumas reflexões sobre o Tu eterno.

2.3.1.3 Tu Eterno

Como é de se esperar, Buber não conceitua o Tu eterno; ele vai conduzindo seus interlocutores a desvelarem as faces de Deus na concretude. Desse modo, ele é enfático a dizer que não podemos falar sobre Deus, mas apenas falar com Deus (BUBER, 2007). Nessa direção, o texto que segue também buscou por essa aproximação e desvelamento do Tu eterno, o qual, algumas vezes, também é chamado por Buber como Tu inato ou Deus.

Para início dessa nossa aproximação aos horizontes do Tu eterno buberiano, resgatamos a perspectiva dual do mundo abordada pelo filósofo:

Tudo o que existe, ou confronta o homem, ou é para ele objeto passivo. É nessa dualidade da relação com o ente – encontro ou observação – que o ser humano se constrói. Não são duas formas de manifestação, e sim duas formas básicas de nosso coexistir com os seres. [...] O que aqui se torna manifesto é a dupla estrutura da própria existência humana: por serem ambas maneiras básicas de nossa coexistência com os seres, são elas as duas maneiras básicas de nossa existência em si: Eu-Tu e Eu-Algo⁵³ (BUBER, 2007, p. 44).

Entender essa dualidade da existência se faz necessário para compreensão de que o homem que se encontra realmente com outro ente, ou seja, que estabelece com o outro uma relação autêntica, não é um objeto, não pode extrair dessa relação evidências racionais a respeito. Ele apenas é tocado “Quando se vive numa relação realiza-se, neste Tu encontrado, a presença do Tu Inato” (BUBER, 2009, p. 59). De uma forma mais detalhada, BUBER nos diz:

[...] somente na relação Eu-Tu que podemos estar em relação com Deus, porque dele, em incondicional oposição com qualquer outro ser, nenhum aspecto de objeto pode ser atingido; também a visão não fornece nenhuma contemplação objetiva, e quem, após uma exposição da plena relação Eu-Tu, se esforça por fixar posteriormente uma imagem, este já se distanciou da contemplação (2007, p. 118).

Assim, a cada relação autêntica que estabelecemos, estamos ante ao desvelamento do Tu Eterno; a relação Eu-Tu pode ser transformada em Eu-Isso, mas a relação com o Tu eterno é sempre relação, porque é presença, é a sempre a real possibilidade do encontro.

Sem dúvida Deus é o “totalmente Outro”. Ele é porém o totalmente mesmo, o totalmente presente. Sem dúvida, ele é o “*mysterium tremendum*” cuja aparição nos subjuga, mas ele é também o mistério da evidência que me é mais próximo do que o meu próprio Eu. Na medida em que tu sondas a vida das coisas e a natureza da relatividade, chegas até o insolúvel; se negas a vida das coisas e da relatividade, deparas com o nada; se santificas a vida, encontras o Deus vivo (BUBER, 2009, p. 90).

53 Em algumas traduções, o Eu-Isso é traduzido como Eu-Algo.

Corroborando com a compreensão da afirmação acima, podemos dizer ainda que cada movimento do homem em direção ao que lhe é exigido pelo momento é uma possibilidade de santificar a vida, de encontrar Deus no mundo, de encontrar-se com o mistério, de se deixar ser tocado pelo mistério e, conseqüentemente, descobrir o que lhe é mais próprio, a sua substância secreta.

Para BUBER, “Toda relação atual no mundo é exclusiva; o outro penetra nela e vinga a sua exclusão. Somente na relação com Deus a exclusividade e a inclusividade absolutas se unem numa unidade, onde tudo é englobado” (2009, p. 102), ou seja, se a relação atual se restringe ao ente que lhe chega, ao seu Tu⁵⁴, a relação com Deus abarca tudo e se faz presente tanto nos momentos de atualidade, quanto nos momentos de latência.

Nessa perspectiva de desvelamento do Tu Eterno, Buber (2009) nos diz, ainda, que, o homem precisa de Deus para existir e Deus precisa dele para realizar-se no mundo. Sendo assim, BUBER afirma que “o mundo não é um jogo divino; ele é um destino divino. O fato de que exista o mundo, que o homem, a pessoa humana exista, que eu e tu existamos tem um sentido divino” (2009, p. 92). O sentido divino de nossa existência, a realização de Deus no mundo não pode ser igual para todos os homens; dessa forma, Buber acredita que a revelação de Deus acontece para cada um de forma única. O que acontece naquele instante do encontro, da relação autêntica, BUBER chama de “revelação” e diz que “às vezes parece um sopro, às vezes parece uma luta, pouco importa: acontece” (2004, p. 124).

Mas como isso acontece? Isso é um mistério, “a verdade é que recebemos algo que não possuíamos antes e o recebemos de tal modo que sabemos que isto nos foi dado” (Ibid, p. 121). Ao homem, cabe viver a presença na hora do encontro com o Tu, aceitar sua fugacidade e inteireza. Assim, BUBER pontua que

Aquilo diante do que vivemos, aquilo no que vivemos, a partir do qual e para o qual vivemos, o mistério, permaneceu como antes. Ele se tornou presente e se nos revelou em sua presença como a salvação; nós o “reconhecemos” sem, no entanto, termos dele conhecimento que diminuísse ou atenuasse para nós o seu caráter misterioso. Nós nos aproximamos de Deus mas não adiantamos na decifragem, no desvelamento do Ser (2004, p. 125).

Desse modo, percebemos que aquilo que aconteceu no *entre* da relação autêntica nos convida a sermos outros, nos chama ao encontro com nossa humanidade, com nossa existência, com o nosso caminho. A esse convite, o homem responde através da fé (VON ZUBEN, 2017).

54 “O seu Tu é destacado, posto à parte, o único existente diante de nós. Ele enche o horizonte, não como se nada mais existisse, mas tudo o mais vive na sua luz. Enquanto dura a presença da relação sua amplitude universal é incontestável” (BUBER, 2009, p. 89).

Não temos como transferir a ninguém o que aconteceu conosco; o que vivenciamos é particularmente nosso. Vale ressaltar, mais uma vez, que esse acontecimento se dá rapidamente, de forma inconstante e repentinamente.

O homem, então, dentro do seu mundo “organizado”, quer a continuidade do que vivenciou naqueles instantes ternos de encontro. BUBER chega a afirmar que

O homem aspira possuir Deus; ele aspira por uma continuidade da posse de Deus no espaço e no tempo. Ele não se contenta com a inefável confirmação do sentido, ele quer vê-la difundida como um contínuo, sem interrupção espaço-temporal que lhe forneça uma segurança a sua vida, em cada ponto, em cada momento (2004, p. 126).

Nesse movimento do homem de apreensão de Deus, ele passa a se tornar um objeto de fé; Deus, então, se torna um “Isso no qual se crê” (BUBER, 2004, p. 126) e, assim, se esvai Deus enquanto presença para se “formar” um Deus enquanto conteúdo determinado e determinante de modos de servi-lo. Enfatizamos que Deus, enquanto conteúdo, é um Isso dentre tantos outros. Em um dos seus últimos livros, intitulado “Os dois tipos de fé”, Buber vai refletir sobre os dois tipos de fé que considera, realmente, como fé e não como conteúdo. Não é nossa intenção falar, nesse momento, sobre esses dois tipos de fé⁵⁵, mas achamos válido enfatizar que, dentre eles, existe um que Buber diz, abertamente, que procura vivenciar, que é o tipo de fé que se baseia na confiança. Nesse tipo de fé, o homem confia que pode se encontrar na presença de Deus. Assim, pensamos que esse tipo de fé é vivenciado a partir da resposta do homem ao mundo, através da palavra-princípio Eu-Tu. A fé vivenciada por Buber não é algo imposto, é um confiar genuíno na possibilidade do encontro com Deus, em toda sua simplicidade e inteireza; encontro este que se dá de forma única para cada um, o que implica em um distanciamento em relação às perspectivas dogmáticas da fé.

Antes de falarmos sobre o que significa dogma para Buber, ressaltamos duas noções importantes, em seu pensamento, que nos ajudam a nos aproximar ainda mais ao ressoar do Tu Eterno na vida humana. Dessa forma, passamos à busca por compreender o significado de destino e liberdade para o filósofo do diálogo:

Destino e liberdade juraram fidelidade mútua. Somente o homem que atualiza a liberdade encontra o destino. Quando eu descubro a ação que me requer, é aí, nesse movimento de minha liberdade que se me revela o mistério. Mas o mistério se revela a mim não só quando não posso realizar esta ação como eu pretendia, mas também até na própria resistência. Àquele que se esquece de toda causalidade e toma a decisão do fundo do seu ser, àquele que se despoja dos bens e da vestimenta para se apresentar despido diante da Face, a este homem livre, o destino aparece como réplica de sua liberdade. Ele não é o seu limite mas o complemento; liberdade e destino unem-se mutuamente para dar sentido; e neste sentido o destino, até há pouco olhar severo suaviza-se como se fosse a própria graça (BUBER, 2009, p. 74).

55 Faremos um maior estudo sobre esse assunto no capítulo 8, tópico 8.1.

Vemos, em Buber, um destino que não é uma mera fatalidade aprisionadora da liberdade humana, mas, muito pelo contrário, é encontrando-se com o destino, entendendo este como o encontro com a substância secreta que habita cada homem de modo particular, que nos encontramos com a liberdade. Ou seja, somos tão livres quanto mais próximos de nós mesmos nos tornamos, quanto mais realizamos Deus no mundo, quanto mais estabelecemos relações autênticas, quanto mais amamos. Desse modo, não podemos falar em liberdade dentro de um isolamento, *a liberdade nasce do seio de relações autênticas*.

Ao entendermos um pouco sobre o destino e liberdade para Buber, voltamos a falar sobre sua crítica em relação aos dogmas introjetados nas sociedades ao longo da história da humanidade, os quais, conforme o filósofo austríaco, são tratados erroneamente como destino:

O dogma do decurso progressivo. É a abdicação do homem face ao crescimento do mundo do Isso. Assim, o nome do destino será mal empregado; assim atribuir-se a ele o nome de destino será um erro, pois, o destino não é uma campânula voltada sobre o mundo dos homens; ninguém o encontra, senão aquele que parte da liberdade. O dogma do curso inelutável das coisas não deixa, porém, lugar à liberdade, nem para a revelação mais concreta, aquela cuja força serena modifica a face da terra; a conversão⁵⁶. Este dogma desconhece o homem que pode vencer a luta universal pela conversão; aquele que rompe, pela conversão, as amarras dos impulsos de utilização. [...] O dogma do decurso não te deixa no tabuleiro senão uma opção; observares as regras ou te retirares; aquele, porém, que realiza a conversão derruba todas as peças. Este dogma te permite, em todo caso, submeteres tua vida ao determinismo e, “permaneceres livre” na alma. Aquele, porém, que realiza a conversão considera esta liberdade como a mais vergonhosa servidão (BUBER, 2009, p. 76).

Os dogmas, sejam eles de qual tipo for, são vistos pelas lentes buberianas como formas de aprisionamento dos homens a determinismos que os deixam encapsulados em existências vazias, em que o Isso é o eixo central de suas vidas. Desse modo, conforme a perspectiva buberiana, a liberdade não tem lugar dentro dos dogmas e até mesmo o processo de conversão do homem se torna difícil quando o mesmo se encontra envolvido pelas amarras dogmáticas, visto que “a conversão consiste em reconhecer novamente o centro e a ele voltar-se novamente” (BUBER, 2009, p. 103). Se o homem encontra-se fechado em seus dogmas, ele deixa de se abrir ao que lhe chega, de acolher o convite a dizer as palavras-princípio Eu-Tu e, assim, de encontrar-se com Deus⁵⁷.

56 Segundo VON ZUBEN *APUD* BUBER, “a conversão engaja o homem na total concretude de sua existência” (2004, p. 148). [...] Naturalmente, Buber se coloca na tradição judaica quando acentua fortemente a imediatez da relação dialógica com Deus. Há uma diferença clara entre a doutrina cristã da conversão, que é uma adesão ao Cristo, e a doutrina judaica para a qual o homem pode converter-se a qualquer momento e ser aceito por Deus, sem necessidade de mediação.

57 Buber em seu livro “Fragmentos autobiográficos” irá falar do momento em que ocorre sua conversão, que é quando deixa de viver a religião a partir do êxtase místico e passa a compreender a religião enquanto presença no momento presente.

A partir do que foi exposto, ressaltamos que esse modo tão particular de desvelamento do Tu Eterno, por Buber, deve-se, dentre outras coisas, a uma vivência em sua juventude que quase o fez suicidar-se, que foi a de pensar sobre a finitude e a infinitude do espaço-tempo⁵⁸. Após passar por essa vivência, Buber começou “[...] a vislumbrar que o eterno existe, que é algo muito diferente do infinito, pois também é muito diferente do finito e que, no entanto, pode haver uma comunicação entre o homem que sou e o eterno” (BUBER, 1985, p. 40). Essa comunicação entre o Homem e o Tu Eterno é real e colore de vida as tessituras de sua existência, visto que existir é estar dentro de uma autêntica relação e, nesses momentos fugazes, encontra-se com o que existe de eterno.

2.3.1.4 Relação Eclipsada e a Possibilidade Sempre Presente de Estabelecer Relações Autênticas

“[...] Faze com que ele sinta que Tua mão está dada à dele, faze com que ele sinta que a morte não existe porque na verdade já estamos na eternidade, faze com que ele sinta que amar é não morrer, que a entrega de si mesmo não significa a morte, faze com que ele sinta uma alegria modesta e diária, faze com que ele não Te indague demais, porque a resposta seria tão misteriosa quanto a pergunta, faze com que ele se lembre de que também não há explicação porque um filho quer o beijo de sua mãe e no entanto ele quer e no entanto o beijo é perfeito, faze com que ele receba o mundo sem medo, pois para esse mundo incompreensível nós fomos criados e nós mesmos também incompreensíveis, então é que há uma conexão entre esse mistério do mundo e o nosso, mas essa conexão não é clara para nós enquanto quisermos entendê-la, abençoa-o para que ele viva com alegria o pão que come, o sono que ele dorme, faze com que ele tenha caridade por si mesmo, pois senão não poderá sentir que Deus o amou, faze com que ele perca o pudor de desejar que na hora da sua morte ele tenha uma mão humana para apertar a sua, amém”.

(Clarice Lispector)

No presente subtópico, procuramos refletir sobre a perspectiva ontológica buberiana, do homem enquanto ser relacional, e seu ressoar na vida do homem moderno. Buber (1985, p.

58 No capítulo nove, tópico 9.7, detalharemos esse momento da vida de Buber.

136), em seu livro “O que é o homem?”, coloca-nos que a crise que homem moderno vivencia é, antes de tudo, uma crise de confiança; crise de confiança na possibilidade de relações autênticas, na possibilidade de encontrar-se com o que há de mais humano em nós, na possibilidade desse encontro com o Tu eterno. Em suas argumentações sobre a crise do homem, BUBER contestará veementemente a perspectiva de Freud, na qual o homem doente que vive entre o recalque e a sublimação é o ser homem; assim, o filósofo do diálogo nos dirá:

O significado central que no sistema de Freud corresponde ao recalque e à sublimação é o resultado da análise de um estado patológico e é válido para tal estado; as categorias são psicológicas, mas seu poder preponderante é um poder psicopatológico. É verdade que se poderia demonstrar que, no entanto, o seu significado vale não só para o nosso tempo, mas também para outros que lhe estão relacionados, nomeadamente, para tempos que apresentam uma patologia semelhante, para tempos de crise como o nosso, mas não conheço na história nenhuma crise tão profunda e ampla como a nossa, daí a importância maior que hoje corresponde a essas categorias. Se tentássemos resumir nossa crise em uma fórmula, poderíamos chamá-la de crise de confiança (BUBER, 1985, p. 136).

Buber deixa claro que as categorias que Freud utiliza para compreender a crise de humanidade do homem não devem ser generalizadas e que essa patologia do homem não pode ser encarada como a natureza humana, posto que, se assim o fizermos, “Enquanto continuarmos a imaginar que esse doente é o homem, o homem normal, o homem em geral, não haverá como aliviá-lo” (Buber, 1985, p. 139); assim, não poderemos cuidar desse homem em sua inteireza e ajudá-lo no seu reencontro com sua humanidade.

Sabemos que Buber, ao apontar a crise de confiança como a crise do homem moderno, fala a partir de um momento histórico específico, a vivência de duas Guerras Mundiais. Todavia, acreditamos que essa crise que abatia o homem naquele dado momento histórico ainda se faz presente e, talvez, com maior intensidade, nos dias atuais. Desse modo, insistimos em refletir sobre essa crise de confiança, sinalizada por Buber, porque acreditamos que ela nos inspira a pensar sobre a nossa atual crise de humanidade e pensarmos caminhos para superá-la. Conforme BUBER,

Já vimos como há momentos na história em que o ser humano goza de segurança no cosmos com momentos de insegurança, mas neste último ainda existe, quase sempre, uma segurança social, sentindo-se carregada por uma pequena comunidade orgânica que vive em uma comunidade real; a confiança que reina dentro desta comunidade, ela compensa a insegurança cósmica, fornece coesão e segurança. Onde reina a confiança, muitas vezes o homem tem que acomodar seus desejos aos mandatos da comunidade, mas ele não é forçado a reprimi-los a tal ponto que essa repressão adquira um significado dominante em sua vida; esses desejos combinam-se de várias maneiras com as necessidades da comunidade, cuja expressão são seus mandatos. Claro, para que essa fusão realmente aconteça é necessário que dentro da comunidade todos vivam realmente tudo, deixe reinar nela, portanto, uma confiança não imposta ou imaginada, mas genuinamente elementar. Quando a comunidade orgânica está se desintegrando por dentro e a desconfiança se torna o tom fundamental da vida, é então que a repressão adquire valor preponderante (1985, p. 136-137).

Com toda certeza, nosso momento histórico não é a de uma segurança no cosmos e nem tão pouco fazemos parte de uma comunidade real. Desse modo, nos chama atenção o que Buber fala sobre o pertencimento do homem a uma comunidade real, em que os desejos particulares deste homem coincidem com as necessidades da comunidade. Pertencemos a um tempo que, como diria Buber, a comunidade encontra-se desintegrada e o que resta é uma desconfiança entre os homens e uma repressão aos seus impulsos, os quais voltam-se para lógicas individualistas ou para o benefício de grupos específicos. Desse modo, vivemos, sim, em uma crise de confiança, como Buber havia constatado em seu tempo; no entanto, assim como o filósofo do diálogo, “Insistimos em fazer parte de uma ‘raça’ sonhadora que se volta com tenacidade, para os possíveis concretos que habitam os horizontes [...]” (MORAIS, 2003, p. 13); e, em concordância com Buber, acreditamos que essa crise do homem tenha a possibilidade de ser ultrapassada a partir de uma nova comunidade, uma comunidade real. Nesse momento, achamos importante ressaltar as considerações feitas por DASCAL e ZIMMERMANN *APUD* BUBER sobre essa perspectiva de Buber:

Uma comunidade real é uma associação orgânica de personalidades, mas uma personalidade somente pode ser “definida por seu relacionamento com o Outro”, dentro de uma comunidade. Uma personalidade é assim orientada para o próximo, sendo inerentemente antiegoísta, e constituindo-se na verdade na única entidade inteiramente capaz de assumir a responsabilidade por suas ações. Um “indivíduo”, pelo contrário, é dono de uma mera liberdade, *i.e.*, da ausência de direção e função, como “partícula” viva do coração de um embrião que Buber observara através de um microscópio. As “massas” são agregados amorfos de tais “indivíduos”, e deixam pouco lugar, ou mesmo nenhum, ao desenvolvimento e à verdadeira preservação de genuínas personalidades. A experiência de Buber com o que estava acontecendo nas ruas das cidades alemãs, com o surgimento do nazismo, não é alheia às suas reflexões sobre o tema, o que o faz tentar chegar a conclusões práticas a partir de sua análise teórica. Porém, provavelmente ainda sob influência de uma experiência de juventude reportada nos “Elementos do Inter-humano”, Buber proclama a sua crença na possibilidade de que mesmo no seio de uma coisa tão amorfa e destruidora de personalidades como as massas, a comunidade pode surgir, desde que o homem “encare as massas com devoção”, levando em consideração “seriamente” o fato de que elas são também, no fim das contas, compostas por homens vivos. Aqui detectamos não tanto um otimismo ingênuo e uma eventual cegueira às desastrosas potencialidades do nazismo, mas sim o eco de uma convicção muito anterior: a crença na existência de comunidade de “homens que nunca se viram dantes”, que pode vir a existir como resultado da revelação de um olhar inesperado (1987, p. 29-30).

Dentro dessas linhas, uma comunidade real, ou uma nova comunidade, é possível a partir do momento em que os homens, mesmo que desconhecidos, possam se olhar e entrar em uma relação autêntica, possam atualizar-se, sejam capazes de amar, possam descobrir o sentido divino de suas existências a partir de cada encontro, possam realizar Deus no mundo. Para que essa comunidade nova surja, não são necessários vínculos sanguíneos ou proximidade espacial,

basta que o homem esteja presente em seu cotidiano, se responsabilizando por suas ações, posto que

A verdadeira responsabilidade é sempre responsabilidade diante do outro. A autêntica responsabilidade repousa sempre sobre a realidade do Eu e Tu [...]. Responsabilidade da última realidade humana, Responsabilidade do *hic et nunc*, do aqui e agora. Este é o último ponto que, na realidade, podemos atingir. Tudo o mais é pessoal, tudo o mais cada homem individualmente deve decidir por si próprio e é uma questão de tempo, dependendo de sua situação, de seu talento, de suas possibilidades, de seu lugar, de seu momento. Porém, ele deve decidir nesta responsabilidade, o que significa que o homem se torna consciente de sua parte na realização do reino, consciente de sua contribuição na realização da comunidade de criação (BUBER, 1987, p. 79).

Sendo assim, Buber deixa nítido que o homem que pode sair das amarras das massas é o homem que encara sua responsabilidade diante do outro, que encara a responsabilidade de contribuir para a realização mais íntima do outro, que encara a responsabilidade de ser parte na realização de uma comunidade em que o Tu eterno se faz presente. Não vamos dizer que é fácil realizar Deus no mundo e, assim, contribuir para o surgimento de uma nova comunidade, haja vista que, como sabemos, enfrentamos uma crise de confiança ou, como também diria BUBER, passamos por um momento em que o “eclipse da luz de celeste, eclipse de Deus é, com efeito, o que caracteriza o momento do mundo em que vivemos” (2007, p. 25). Contudo, como também afirma BUBER, “Que o sol se eclipse é um fato que ocorre entre ele e o nosso olho, não dentro deste” (Ibid.), ou seja, por mais que estejamos vivendo sob uma penumbra, sem enxergamos com nitidez a luz, mesmo assim a luz não deixa de existir, Deus não deixa de estar presente, presente na possibilidade de, de repente, encontrarmo-nos com nosso Eu a partir de um olhar de um Tu, de encontrarmos com o Tu eterno que estava em latência. É dentro desses horizontes que pedimos emprestado a prece de Clarice Lispector (1999, p. 32), a qual está contida na epígrafe desse subtópico, e fazemos dela a nossa própria prece, na intenção de que através dela, talvez, possamos exprimir que, mesmo durante o eclipse de Deus, é possível encontrarmo-nos com as fagulhas do Tu eterno no mundo.

É num olhar, numa mão estendida, numa palavra, numa oração que podemos encontrar com Deus, encontrar com o que nos é mais próprio; mas a grande sutileza do pensamento buberiano é dizer que a ação do homem só se encontra com seu sentido divino no seio de uma relação autêntica, quando dirige o par de palavras-princípio Eu-Tu. Dentro dessas tessituras, Buber nos fala do *entre das relações autênticas*, nos fala do *inter-humano*, do *dialogico*:

A vida humana toca o Absoluto graças ao seu caráter dialógico, pois apesar de sua singularidade, o homem, mesmo que mergulhe no próprio fundo, jamais encontrará um ser que se apoie inteiramente em si mesmo e, assim, toque o Absoluto; o homem não pode se tornar inteiramente homem por meio de seu relacionamento consigo mesmo, mas por meio de seu relacionamento com o outro “ele mesmo” (BUBER, 1985, p. 93) (grifo nosso).

A partir de tudo o que foi exposto, podemos dizer ainda que, se insistimos em trazer essa perspectiva de Buber sobre o ser ontológico do homem – o ser que só existe em face às relações que estabelece – é porque, ao nosso ver, nosso caminho de pesquisa, nossa metodologia não poderia ser apartada da aproximação dessa realidade. Assim, *esse horizonte relacional do homem* iluminou nosso caminho metodológico e nos possibilitou enxergarmos o fenômeno estudado sob sua luz.

2.4 ESBOÇOS DE UMA METODOLOGIA HERMENÊUTICA-FENOMENOLÓGICA-MULTIDIMENSIONAL-RELACIONAL

Após a apresentação de cada feixe de luz⁵⁹ que iluminou o caminho de nossa pesquisa, gostaríamos de pontuar algumas intersecções entre esses feixes de luz e seus desdobramentos para o nosso estudo. Não temos o intuito de esgotar as interligações existentes entre essas perspectivas, e, assim como Leão (2018), pensamos que seja importante a realização de uma pesquisa que se volte para essas interligações com o devido aprofundamento. Sendo assim, o que por ora apresentamos são apenas os esboços de uma perspectiva metodológica que acreditamos ser importante para pesquisas do campo educacional que tenham as sutilezas da existência humana como fenômeno estudado.

Feitas as considerações acima, podemos dizer que a hermenêutica, a fenomenologia, a multidimensionalidade e a perspectiva relacional buberiana estão interligadas, entre outras coisas, por seus horizontes de abertura ao concreto, ao mundo, ao homem. Tais perspectivas não limitam o nosso olhar para o fenômeno, querendo apreendê-lo em sua totalidade; elas sabem que os passos dados em direção à compreensão de um fenômeno sempre são aproximações e nunca poderão ser cristalizados e/ou tornados verdades universais. Assim, a presente metodologia nos faz entender que há sempre mais sentidos; que nossas estruturas compreensivas não estão apartadas do mundo, nem tão pouco das relações que estabelecemos; que toda e qualquer realidade/ser/fenômeno possui, em sua constituição, múltiplas dimensões; e que os pesquisadores que estudam estes fenômenos também possuem múltiplas dimensões. Com isso, a presente metodologia entende que os pesquisadores devem realizar um esforço

59 Os feixes de luz de nossa pesquisa são: a hermenêutica, a fenomenologia, a teoria da multidimensionalidade de Röhr e a perspectiva relacional buberiana.

compreensivo no sentido de deixar que as múltiplas dimensões lhes falem durante esse processo de aproximação ao fenômeno estudado.

No contexto da presente metodologia, o homem-pesquisador não é um homem que encara sua existência como um conglomerado de ações arbitrárias, sem referências, mas, sim, um homem que sabe que existem vários sentidos e que aceita se abrir para eles em busca do seu sentido mais pleno, do seu caminho mais próprio, o qual não se encontra dentro de um isolamento, mas dentro das relações que estabelece. Esse é o homem-pesquisador visto a partir da lente hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional. É a partir desse entendimento proposto pela lente metodológica em foco que o homem-pesquisador é exigido a olhar o fenômeno estudado a partir de vários horizontes, e, acima de tudo, a buscar vivenciar, com todo o seu ser, esse movimento de procura de sentido, o qual não se limita apenas ao seu estudo, uma vez que abrange toda a sua existência.

Desse modo, a metodologia hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional nos exigiu uma aproximação às múltiplas tessituras que formaram os fenômenos estudados. Na prática, nosso caminho de pesquisa buscou uma aproximação respeitosa e cautelosa aos fenômenos estudados, haja vista que sabíamos que, por mais que nos aproximássemos deles, nunca os captaríamos em suas inteirezas.

Tendo em vista essa base compreensiva, buscamos, enquanto homens-pesquisadores, não nos limitarmos às nossas pré-compreensões e deixarmos que as várias faces dos fenômenos se mostrassem a nós a partir de cada giro hermenêutico, de cada horizonte que se iluminava. Dessa forma, como pesquisadores, realizamos as junções de vários pontos, tecendo linhas entre horizontes para que, quem sabe, numa noite iluminada, se formassem, diante de nós, constelações de sentidos sobre os fenômenos estudados.

Assim sendo, ter o caminho iluminado pela perspectiva hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional foi um desafio, posto que foi exigido de nós uma abertura constante ao que nos chegava – fossem eles textos, situações ou pessoas. Foi exigido, para além de nossa dimensão racional, uma aproximação às nossas dimensões mais sutis. Não podemos dizer que tal caminho foi fácil, mas podemos afirmar que ele nos formou para além da pesquisa científica; ele nos formou para a vida.

Foi a partir da interligação entre os feixes de luz desses horizontes que nossa pesquisa foi sendo tecida. Acreditar ou não nesse caminho e no que ele desvelou é, em última instância, um ato de fé. Isso porque não temos como provar o quanto nos tocaram os textos lidos; não temos como provar as relações estabelecidas com as pessoas, situações e seres que estiveram

presentes ao longo do estudo; não temos como provar nossas intuições, nossas convicções profundas; enfim, não temos como comprovar os valores ético-humanos e metafísicos que foram suscitados. Porém, mesmo diante de tais obstáculos, enfatizamos que existe, no interior de cada um, a possibilidade de reconhecer e acreditar nesses desvelamentos da sutileza humana que aconteceram e que acontecem ao longo do processo de pesquisa. Chamamos de fé esse acreditar no que existe de mais humano e essa busca por vivenciar tal humanidade.

Sendo assim, nossa metodologia iluminou nosso caminho de compreensão em relação ao fenômeno da fé e seu ressoar para a formação humana; mas, ao mesmo tempo, nossa metodologia também se viu colorida por uma fé que se constituiu como elo entre quem somos, nossa humanidade, nosso agir ético e nosso comprometimento com o que nos foi exigido pela concretude do processo de pesquisa.

3 TRACEJOS INICIAIS DE UMA FORMAÇÃO HUMANA CONFORME O PENSAMENTO BUBERIANO

Como já havíamos pontuado em capítulos anteriores, quando pensamos em Educação, estamos falando em formação humana. Inspirados no pensamento de Ferdinand Röhr, concebemos a formação humana como processo que visa contribuir para o desenvolvimento da integralidade do homem, ou seja, para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões humanas, inclusive a mais sutil delas, a dimensão espiritual. Falamos também que a dimensão espiritual é importante para nosso estudo porque nela estão contidos os valores propriamente humanos. Salientamos também que Buber não fala da dimensão espiritual, mas fala de *espírito*, o que, de um modo geral, podemos compreender que é o impulso humano de ligação ao outro, é o impulso que busca estabelecer uma relação Eu-Tu – essência relacional. Assim, entendemos que, quando estamos dentro de uma relação Eu-Tu, estamos deixando falar nosso espírito, estamos nos abrindo para a nossa dimensão espiritual, a qual abriga os valores propriamente humanos⁶⁰. Compreender essas noções se faz importante porque acreditamos que a fé própria se encontra diretamente ligada à dimensão espiritual (Röhr), ao espírito (Buber).

Observamos que essas afirmações acima contém um pequeno, mas importante, diálogo entre Buber e Röhr, pois entendemos que esse espírito e essa dimensão espiritual, embora sejam caracterizados pelos teóricos de formas diferentes, abrigam, em seu âmago, algo em comum, que são os valores únicos de cada indivíduo⁶¹. Nessa mesma direção, podemos dizer que, se em Röhr temos a formação humana dentro de uma perspectiva de contribuição para o desenvolvimento da integralidade do ser humano, em Buber vislumbramos a formação humana enquanto fortalecedora da inteireza do homem. Dessa forma, temos outra linha de convergência entre esses dois pensadores a colorir nossas perspectivas educacionais.

Vale atentarmos também que, no presente capítulo, refletiremos a formação humana a partir das linhas tecidas por Buber; contudo, Röhr não deixa de nos acompanhar, mesmo que de forma indireta, nessa incursão, posto que o caminho de formação de nossas convicções

60 Segundo SIDEKUM, “Buber não faz, especificamente, uma filosofia dos valores, mas coloca em grande evidência certos valores que vigoram no mundo da relação dia-pessoal [...]. Hão de se destacar os valores importantes, na filosofia do diálogo: a relação intersubjetiva, a linguagem, a liberdade, a fidelidade, a vida comunitária, o Tu eterno e o Amor” (1979, p. 90-91).

61 Não tivemos condições de relacionar os pensamentos de Röhr e de Buber com a profundidade necessária. Porém, acreditamos que se faz necessário um trabalho que aprofunde a interligação entre os pensamentos de Buber e de Röhr, posto que compreender seus pontos de convergência e de divergência trará mais um horizonte propulsor de Vida para o âmbito educacional.

pedagógicas é perpassado pelos seus ensinamentos. Assim, não temos a pretensão de excluí-lo desse nosso processo de aproximação aos delineamentos de uma formação humana buberiana.

Para Buber, a formação humana acontece diante da tensão entre forças dicotômicas que estão presentes na concretude. De um lado, estão as forças atualizadoras, as quais proporcionam ao homem o encontro com o que lhe é mais próprio; do outro, estão as forças contrárias, as quais impedem que esse encontro aconteça. Assim, o papel do educador, segundo Buber, é o de fortalecer a atuação das forças atualizadoras no caminho de seus educandos e o de combater as forças contrárias⁶².

Antes mesmo de nos atermos aos horizontes buberianos sobre a formação humana, acreditamos ser necessário falar mais detalhadamente sobre o *entre* de uma relação Eu-Tu, esfera denominada por Buber de *inter-humano*, visto que, como nos diz VON ZUBEN, “A palavra endereçada e respondida por força de um ‘entre’ se mostra diá-logo e funda o *inter-humano*, como encontro dialógico entre seres humanos” (2008, p. 96) (grifos do autor). Assim, não podemos falar sobre a formação humana na perspectiva buberiana se não desvelarmos as sutilezas que fundam esse inter-humano. Como essa esfera é fundamental para a compreensão da filosofia e da noção educacional de Martin Buber, entendemos que era importante nos aproximarmos e aprofundarmos nossa compreensão sobre os elementos elencados por este filósofo em seu ensaio intitulado “Elementos do Inter-humano”, o qual consta em seu livro “Do Diálogo e do Dialógico”. Assim sendo, os subtópicos que seguem são oriundos diretamente das reflexões trazidas por Buber no referido ensaio.

Nesse sentido, dividimos o presente tópico em três subtópicos, a saber: a) *aproximação aos elementos do inter-humano*, o qual possui um subtópico intitulado “Acontecimentos entre os homens: fenômenos sociais x fenômenos inter-humanos”; b) *elementos do inter-humano*, o qual se subdivide em cinco subtópicos: “Duas espécies de existência: Ser x Parecer”, “Tornar-se presente: a tomada de conhecimento íntimo do outro”, “O dom humano que nos torna mais próximos do nosso próximo: a fantasia do real”, “Pressupostos do inter-humano” e a “Conversação genuína: fecundidade do encontro humano”; c) *a ontologia do inter-humano e a formação humana: breves desvelamentos*.

3.1 APROXIMAÇÃO AOS ELEMENTOS DO INTER-HUMANO

62 Para um maior aprofundamento dessa questão, ver Leão (2018). Em seu estudo, esse pesquisador analisa cada um dos seis ensinamentos contidos no livro “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”, depreendendo quais as forças atualizadoras e as forças contrárias estavam contidas em cada um destes. Desse movimento, o pesquisador derivou contribuições para a formação humana.

3.1.1 Acontecimentos Entre os Homens: fenômenos sociais X fenômenos inter-humanos

A reflexão filosófica sobre o ser humano exige de nós um posicionamento ante os acontecimentos que se dão entre estes seres: serão esses acontecimentos vistos a partir de um prisma social ou de um prisma inter-humano? Para a discussão de sua filosofia dialógica, Buber distingue essas duas esferas, situando o social como uma experiência delimitada pela existência de um grupo, de um coletivo; e o inter-humano como uma “dimensão particular de nossa existência” (BUBER, 2014, p. 136), onde o pano de fundo da coletividade dá lugar ao encontro entre as singularidades.

Essa distinção é percebida quando Buber explora as definições de fenômenos sociais e de fenômenos inter-humanos. Por fenômenos sociais, esse autor entende que podemos falar deles

sempre que a coexistência de uma multiplicidade de homens, o vínculo que os une um-ao-outro, tem como consequência experiências e reações em comum. Mas este vínculo significa apenas que todas as existências individuais são delimitadas por uma existência de grupo e nela contidas; ele não significa que entre um e outro membro do grupo exista qualquer espécie de relação pessoal (BUBER, 2014, p. 136).

Os fenômenos sociais referem-se a uma vivência de grupo, a um elo experienciado a partir da existência do grupo, o que não implica numa relação efetiva entre os membros deste. Sobre isso, BUBER afirma que “em nenhum caso o pertencer a um grupo implica por si só uma relação essencial entre um membro do grupo e outro” (2014, p. 136).

Já a esfera do inter-humano refere-se ao espaço entre os seres que se posicionam autenticamente um em relação ao outro. É relativa ao encontro que se dá entre duas ou mais pessoas, situadas num determinado espaço de tempo, em que cada uma delas se torna consciente da outra, de tal forma que, precisamente por isso, assumam para com a outra um comportamento; que não a considere e não a trate como seu objeto, mas como seu parceiro num acontecimento da vida (BUBER, 2014). BUBER fala sobre essa esfera:

[...] por esfera do inter-humano entendo apenas os acontecimentos atuais entre homens, dêem-se em mutualidade ou sejam de tal natureza que, completando-se, possam atingir diretamente a mutualidade; pois a participação dos dois parceiros é, por princípio, indispensável. A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico (2014, p. 138).

Assim, Buber nos provoca e, ao mesmo tempo, nos convida a pensarmos sobre a complexidade dessa esfera particular de nossa existência: o inter-humano. Ele nos conduz através das particularidades dessa esfera, elucidando o homem, a sociedade e o mundo a partir desse horizonte dialógico.

3.2 ELEMENTOS DO INTER-HUMANO

3.2.1 Duas formas de Existência Humana: ser x parecer

Adentrando na reflexão sobre os elementos da esfera do inter-humano, Buber faz uma distinção fundamental entre dois tipos de existência humana. Segundo o filósofo, nossa existência se guia a partir de duas vertentes: uma vida a partir do que somos, do *Ser*, ou uma vida a partir da imagem que desejamos mostrar ao outro, da *aparência*. Esses dois tipos se apresentam em nós de forma misturada (BUBER, 2014), pois não se trata de uma polarização entre pessoas que se guiam exclusivamente pelo Ser ou pelo parecer. BUBER nos diz 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 causada. Temos que nos contentar em distinguir entre os homens aquele cujo comportamento essencial é predominantemente de uma ou de outra espécie (2014, p. 142).

A importância da esfera do inter-humano também é situada na diferenciação entre o Ser e o parecer: “Esta diferença manifesta-se naturalmente com maior vigor no âmbito do inter-humano, isto é, nas relações dos homens entre si” (BUBER, 2014, p. 142).

Segundo Buber, o homem que vive conforme o seu ser, “olha para o outro precisamente como se olha para alguém com quem se mantém relações pessoais; é um olhar ‘espontâneo’, ‘sem reservas’[...] não é influenciado por qualquer pensamento sobre a imagem que pode ou deve despertar no outro” (Idem). Essa forma de viver revela a autenticidade do Ser, a busca pela coerência que guia os passos na perspectiva de um conhecer a si mesmo de forma profunda.

Por outro lado, o homem que vive conforme as aparências, ou que “parece” ser determinada pessoa aos olhos do outro, preocupa-se apenas com a imagem que gerou para o outro, abdicando de sua autenticidade. BUBER nos diz que o que importa para esse homem “é a imagem que sua aparência produz no outro” (2014, p. 142).

Nesse ponto, é importante diferenciar esse tipo de aparência da “aparência genuína” (BUBER, Idem), na qual alguém imita aquele que admira, vivenciando, assim, um pouco da facticidade dessa pessoa. Essa “imitação genuína” (Idem) não é uma simulação, não é falsa, não é originada em uma mentira, mas representa parte de sua condição natural. Buber resume essa aparência genuína através da seguinte frase: “deixa-me, pois, parecer até eu ser” (Idem).

Tendo em vista essa discussão sobre a importância de sermos autênticos em nossa existência, em buscarmos a verdade em nós mesmos, Buber explica que o sentido da palavra verdade, no campo do inter-humano, significa que os homens se comunicam

um-com-o-outro tal como são. [...] importa unicamente que ele não permita que entre ele e o outro se introduza sub-repticiamente alguma aparência. [...] É a autenticidade do inter-humano que importa; onde ela não existe, o humano também não pode ser autêntico (BUBER, 2014, p. 143).

A ausência dessa verdade, dessa autenticidade do Ser, é um fator que contribui para a relativização das relações humanas. Buber chega a dizer que a crise do homem é, na verdade, a crise do “*Entre*”; ou seja, é a crise que se instala a partir da ausência dessas relações autênticas. Assim, o autor defende a recuperação do sentido da realização do ser-homem, o qual “só pode dar-se através da retidão da alma no seu caminhar, através de uma grande honestidade que não é mais afetada por nenhuma aparência, já que ela venceu a simulação” (BUBER, Idem).

Buber, então, nos revela um pressuposto para a compreensão do inter-humano: a realização humana está atrelada à autenticidade, à retidão da alma no seu caminhar, à honestidade consigo mesmo, o caminho do ser o que se é. Ele chega a chamar de covardia o fato de cedermos à vida guiada a partir da impressão causada, enquanto a resistência a esse tipo de vida é tida como a verdadeira coragem do homem (BUBER, 2014).

É falso, porém, pensar que é imutável a natureza do homem que vive da aparência que causa nos outros: “Ela é falsa; a fachada é enganosa; o homem, enquanto homem, pode ser redimido” (BUBER, 2014, p. 144). Não há, portanto, um fatalismo em relação à condição humana; muito pelo contrário, todos podemos encontrar o caminho de nossa autenticidade e caminharmos através da retidão de nossa alma.

3.2.2 Tornar-se Presente: a tomada de conhecimento íntimo do outro

No presente subtópico, refletimos sobre o momento específico da interação entre as pessoas, no qual temos a oportunidade de vivenciar autenticamente as relações humanas que estabelecemos. Como vimos no subtópico anterior, é importante que, nessa relação, a aparência não se interponha entre o nosso ser e o ser de nosso próximo; isso contribui com a retidão de nossa caminhada e com a nossa realização humana.

Sendo assim, Buber problematiza a interação entre duas pessoas através da conversação. Para ele, o que comumente chamamos de conversação não é mais que palavreado: “Em geral os homens não falam realmente um-ao-outro mas, cada um, embora esteja voltado para o outro, fala na verdade a uma instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo” (BUBER, 2014, p. 145).

Esse é o palavreado para Buber: a troca de palavras entre pessoas que não se dirigem ao outro, não falam uma-para-a-outra, mas, sim, falam a uma instância fictícia. Soltar palavras a

um ouvido que escuta é considerar o outro como um mero objeto, é tirar-lhe a condição de ser um ser existencial e atribuir-lhe uma função objetiva relativa às necessidades de quem fala.

Deriva dessa concepção a característica do “funesto fatalismo do homem moderno” (BUBER, 2014, p. 146), termo que significa, para Buber, considerar que a existência do outro só diz respeito a ele mesmo, bem como considerar que estamos isolados em nossa existência interior e que o próximo, na verdade, é um ser distante. Esse tipo de pensamento foi criticado por Buber, que identificou no pensamento do filósofo existencialista Jean-Paul Sartre, a noção de que a existência humana pode ser compreendida como uma condenação ao isolamento. Sobre Sartre, BUBER comenta:

Ele considera os muros entre os parceiros de uma conversação como simplesmente intransponíveis; para ele, o destino inevitável do homem é que ele só tenha a ver diretamente consigo mesmo e com os seus próprios assuntos; a existência interior do outro diz respeito a ele e não a mim; não existe e não pode existir contato direto com o outro (2014, p. 146).

Esse isolamento intransponível do homem moderno, suscitado em Sartre, fere um dos principais pressupostos da filosofia dialógica de Buber: a natureza imutável do homem como propriamente dialógica/relacional, capaz de realizar seu potencial a partir do estabelecimento de conexões profundas entre esse ser e seu próximo. Para Buber, a esfera do inter-humano faz parte da nossa natureza imutável, a qual se vê degenerada por esse suposto isolamento. BUBER sente a urgência em relatar esse desvio e convoca aqueles que acreditam na capacidade humana de estabelecer relações profundas:

Quem reconhece realmente quão longe a nossa geração se transviou da verdadeira liberdade, da livre generosidade do Eu e Tu, deve, por força do caráter de missão de todo grande conhecimento deste gênero, exercer ele próprio – mesmo que seja o único na terra a fazê-lo – o contato direto e a este não abdicar, até que os escarnecedores se assustem e percebam na voz deste homem a voz de sua própria nostalgia reprimida (2014, p. 146).

É com esse espírito que Buber fala sobre a conversação genuína, detalhando esse fenômeno humano no qual a reciprocidade se torna linguagem (BUBER, Idem). A reciprocidade, então, necessita de sensibilidade em perceber e considerar o outro com o qual entramos em diálogo e de disposição para nos colocarmos inteiros nesse diálogo.

Sobre essa *sensibilidade em perceber e considerar o outro como um ser único*, Buber nos diz que *é necessário tomarmos conhecimento íntimo dele*. Em suas palavras, o filósofo austríaco nos diz que o principal pressuposto para o surgimento de uma conversação genuína é que “cada um veja seu parceiro como este homem, como precisamente este homem é. Eu tomo conhecimento íntimo dele, tomo conhecimento íntimo do fato que ele é outro [...], desta maneira determinada, única, que lhe é própria” (BUBER, 2014, p. 146). Tomar conhecimento íntimo de

um ser, portanto, se torna uma categoria muito importante para compreendermos a esfera do inter-humano, pois implica o vivenciar a totalidade do outro, sem abstrações, sem observações analíticas; vivenciar toda a sua concretude (BUBER, 2014).

Nesse caminho de tomar conhecimento íntimo do outro, precisamos considerar que os seres humanos constituem categoria diferente dos demais seres. Assim, Buber nos indica a especificidade humana que precisa ser considerada quando empreendemos a tarefa de tomar conhecimento íntimo de um ser humano:

o homem só pode ser compreendido realmente do ponto de vista do *dom do espírito* que entre todas as coisas e seres só a ele pertence, o espírito como fazendo parte decisiva da vida pessoal do homem, isto é, *o espírito que determina a pessoa*. Tomar conhecimento íntimo de um homem significa então, principalmente, *perceber sua totalidade enquanto pessoa determinada pelo espírito*, perceber o centro dinâmico que imprime o perceptível signo da unicidade e toda a sua manifestação, ação e atitude. [...] o conhecimento íntimo só se torna possível quando me coloco de uma forma elementar em relação com o outro, portanto quando ele se torna presença para mim. É por isso que designo a tomada de conhecimento íntimo neste sentido especial como o tornar-se presente da pessoa (BUBER, 2014, p. 147) (grifos nossos).

Esse *tornar-se presente* da pessoa, portanto, implica num duplo movimento, pois, ao mesmo tempo em que nos colocamos de forma elementar em relação ao outro, disponibilizando-nos, também nos encaminhamos à aproximação ao centro dinâmico de sua essência, ou seja, do seu espírito.

Devemos dedicar nosso ser a esse encontro inter-humano, abrindo-nos à complexidade que esse Entre exige de nós; só assim podemos experienciar o momento presente, sem abstrações ou reduções; só assim podemos nos aproximar da complexidade do outro, percebendo sua totalidade, unidade e unicidade.

Buber aponta que a percepção do homem como um ser concreto, único e integral foi prejudicada na modernidade, pois entre homem e homem predomina um “olhar analítico, redutor e dedutivo” (BUBER, 2014, p. 147). Analítico porque trata da totalidade do ser como composta e desmembrável; redutor porque tenta reduzir a multiplicidade do ser a estruturas inteligíveis; e dedutivo porque acredita poder enquadrar a origem do homem, o destino e o princípio dinâmico e central da individualidade a partir de uma fórmula geral. É importante enfatizar que essa crítica de Buber não descredencia o método analítico nas ciências humanas, mas apenas evidencia que tal método apresenta limites de observação.

Dada a impossibilidade em perceber o ser humano em sua totalidade através do método analítico, permanece na atmosfera do texto de Buber uma inquietação sobre o que pode contribuir para a tomada de conhecimento íntimo de nosso próximo. Perceber a totalidade da pessoa enquanto ser determinado pelo espírito é uma tarefa, no mínimo, desafiadora. Porém,

Buber nos indica um caminho: alguns o chamam de intuição, mas, devido à ambiguidade dessa palavra, Buber (2014) prefere o termo fantasia do real.

3.2.3 O Dom Humano que nos Aproxima do Nosso Próximo: a fantasia do real

Separamos um subtópico específico para a fantasia do real por acreditarmos que ele é relevante para a compreensão do inter-humano. Como seres humanos, não temos como estabelecer uma relação espontânea de reciprocidade, de diálogo com outra pessoa, sem nos aproximarmos do que lhe é mais próprio. Transcrevemos um trecho da fala de Buber que denota a importância desse dom, que habita em nós, para a concretização dessas relações inter-humanas e para o nosso tornar-se presente onde quer que estejamos. Vejamos a sua fala:

Se queremos ao mesmo tempo nos dedicar com atenção aos assuntos do presente e preparar com lucidez os de amanhã, então devemos desenvolver em nós mesmos e nas gerações que nos seguirão um dom que vive na interioridade do homem como uma Cinderela predestinada a ser princesa. Alguns chamam o dom de intuição, mas este não é um conceito totalmente sem ambiguidade. Eu preferiria o nome de fantasia do real, pois na sua essência este dom não é mais um olhar para o outro; é um penetrar no outro que reivindica o movimento mais intensivo do meu ser, à maneira de toda a fantasia verdadeira, só que aqui o campo de minha ação não é o todo-possível, mas a pessoa real e singular que vem ao meu encontro, que eu posso tentar tornar presente para mim, assim mesmo e não de outra forma, na sua totalidade, sua unidade e unicidade, e no seu centro dinâmico que realiza tudo isto sempre de novo (BUBER, 2014, p. 148).

Buber faz questão de enfatizar que essa percepção só pode ocorrer em uma parceria viva, ou seja, em uma situação na qual tenhamos nos disponibilizado vitalmente ao encontro e que o outro também o tenha. A importância desse dom, nessa parceria, revela-se na abertura de nossa mente, na abertura dos sentidos mais sutis para a percepção do centro dinâmico do outro. Não adianta forçarmos, pois, como BUBER diz: “Sem dúvida, esta minha atitude básica pode permanecer sem resposta e a dialógica pode morrer em germe. Mas, se a mutualidade é conseguida, o inter-humano desabrocha na conversação genuína” (Idem).

3.2.4 Pressupostos do Inter-Humano

Para a compreensão dos pressupostos do inter-humano, precisamos ter em mente a ontologia do inter-humano e a natureza imutável deste ser. Segundo BUBER, o *primeiro pressuposto do inter-humano* é que o homem é “antropologicamente existente não no seu isolamento, mas na sua integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana” (2014, p. 152). Portanto, não podemos pensar o homem apenas em seu isolamento, em sua individuação.

Tendo em vista a relevância dessa relação entre homem e homem para a compreensão da natureza humana, é necessário refletirmos sobre o *segundo pressuposto do inter-humano*, que afirma que a aparência não deve intervir “perniciosamente na relação entre um ser pessoal e um outro ser pessoal; é outrossim necessário, como foi também mostrado, que cada um tenha o outro em mente e que o torne presente no seu ser pessoal” (BUBER, 2014, p. 152). A autenticidade das singularidades é fundamental para a fecundidade desse encontro, bem como o esforço para tornar-se presente.

O terceiro pressuposto básico do inter-humano se refere à importância da não imposição de si mesmo por parte dos parceiros. Não é na imposição de si que temos a oportunidade de vivenciar o verdadeiro encontro inter-humano; mas, sim, é no propiciar, aos *entes que podem vir a ser*, a abertura a seus valores próprios.

A cada homem deve ser inerente o destino de alcançar o ser-homem da maneira que lhe for própria. Porém, não podemos nos perder na noção única da individuação. É preciso ter em mente as funções peculiares de cada ser nas relações inter-humanas e suas repercussões no mundo. É preciso ter em mente a *obra da criação*, concretizada neste *Entre*, como o sentido maior de nossa existência (*perspectiva relacional buberiana*).

Não é o ser-próprio como tal que é o essencial em última instância, mas o fato que o sentido da criação da existência humana se completa, vez após vez, como ser-próprio. É a função de abertura entre os homens, é o auxílio ao vir a ser do homem enquanto ser-próprio, é a assistência mútua na realização do ser-próprio da natureza humana conforme a criação, é isto que leva o inter-humano à sua verdadeira altura. É somente quando há dois homens, dos quais cada um, ao ter o outro em mente, tem em mente ao mesmo tempo a coisa elevada que a este é destinada e que serve ao cumprimento do seu destino, sem querer impor ao outro algo da sua própria realização, é somente aí que se manifesta de uma forma encarnada toda a glória dinâmica do ser do homem (BUBER, 2014, p. 152).

Assim, acreditamos que Buber tenha nos apresentado o pano de fundo de toda a sua filosofia dialógica: é justamente essa *glória dinâmica do ser do homem*, manifestada a partir de um encontro verdadeiramente humano, onde os seres têm, recíproca e espontaneamente, o outro em mente, bem como aquilo que lhe é destinado e que serve ao cumprimento de seu destino, sem imporem ao outro algo que é próprio de sua realização.

3.2.5 Conversação Genuína: a fecundidade do encontro humano

Tendo refletido sobre os elementos do inter-humano e identificado que, a partir deles, vemos manifestada a glória dinâmica do ser do homem, resta-nos especificar um momento intenso do inter-humano: a conversação genuína. Buber destaca esse tema no último tópico temático de seu ensaio, antes de suas observações posteriores.

Nessa parte de seu ensaio, o filósofo austríaco aponta alguns elementos imprescindíveis à conversação genuína e reflete sobre sua importância em relação ao desenvolvimento humano. Buber nos diz que, em uma conversação genuína, é necessário voltarmos para o nosso parceiro com todo o nosso ser, numa verdade total, pois “todo aquele que fala tem aqui em mente o parceiro ou os parceiros para quem se volta enquanto existência própria de pessoa” (BUBER, 2014, p. 153). Não podemos concebê-lo como um objeto a ser analisado ou uma instância fictícia que apenas nos ouve.

Nesse sentido, devemos ter em mente nosso parceiro, exercendo o tornar-se presente na medida em que for possível. “Os sentidos que fazem a experiência e a fantasia do real que completa os resultados por eles encontrados atuam em conjunto, para que o outro se torne presente como pessoa total e única, como precisamente a pessoa que ele é” (BUBER, 2014, p. 153-154). Portanto, *devemos nos dedicar existencialmente a esse encontro, ao nosso parceiro, de forma a tornarmo-nos presente e percebermos o centro dinâmico de sua existência.*

Por isso é importante que cada um de nós traga a si mesmo para a conversação genuína; que cada um de nós esteja pronto para dizer o que verdadeiramente tenha em mente sobre o objeto da conversação. Para Buber, isso significa que, em cada ocasião, o indivíduo deve fazer “a contribuição do seu espírito, sem redução e sem desvio. [...] aquilo que tenho a dizer em cada ocasião já tem em mim o caráter daquilo que quer ser dito, e eu não devo detê-lo, não devo retê-lo dentro de mim” (BUBER, 2014, p. 154). O importante é não nos esquivarmos daquilo que quer ser dito, que se faz urgente em ser dito. Não é necessário, no entanto, que os envolvidos numa conversação genuína sejam obrigados a falar. Falar por falar, lembra-nos Buber, é apenas palavreado, e não conversação genuína.

Por fim, achamos essencial refletirmos sobre a fecundidade dessa conversação genuína. Destacamos um trecho da fala de Buber que enfatiza a importância dessa conversação genuína enquanto elemento inter-humano que fecunda o desenvolvimento do Ser-próprio do homem:

Mas onde a conversação se realiza em sua essência, entre parceiros que verdadeiramente voltaram-se um-para-o-outro, que se expressam com franqueza e que estão livres de toda vontade de parecer, produz-se uma memorável e comum fecundidade que não é encontrada em nenhum outro lugar. A palavra nasce substancialmente, vez após vez, entre homens que, nas suas profundidades, são captados e abertos pela dinâmica de um elementar estar-juntos. *O inter-humano propicia aqui uma abertura àquilo que de outra maneira permanece fechado* (BUBER, 2014, p. 155) (grifos nossos).

Novamente, Buber nos apresenta a fundamental importância desse *Entre*, desse estar-juntos para a constituição do Ser-próprio dos indivíduos. O inter-humano propicia, através da

conversação genuína, a abertura à nossa natureza mais profunda; que, de outra forma, não nos poderia ser revelada.

Como nos afirma Buber, somos seres em processo de atualização. Esta noção nos permite refletir também sobre a importância da Educação no processo de formação desse indivíduo humano, que é destinado ao Ser-próprio e responsável por uma tarefa que só ele pode cumprir. Portanto, *o processo de atualização desses indivíduos se dá através da influência de um outro ser que já é*⁶³, que através de sua maneira de ser e de pensar propicia a esses indivíduos abertura às suas naturezas originárias. Falamos aqui da influência do educador.

Mais importante do que refletirmos sobre processos educacionais globais ou filosofias que pretendem solucionar os problemas do mundo, a filosofia dialógica de Buber, apresentada aqui, leva-nos a urgência de nos lançarmos nas relações humanas que se nos apresentam. É importante que nos aproximemos de nossa natureza mais íntima, que nos conheçamos melhor e que estejamos atentos ao que nos é demandado em nosso campo de ação, a realidade presente. É importante, também, que não nos percamos nem nos caminhos do individualismo, perdendo de vista o caráter de realização de nossa especial tarefa do Ser, que surge a partir da esfera inter-humana; nem nos caminhos do coletivismo, despersonalizando as singularidades e desprezando as contribuições dessa diversidade ao mundo.

Para nós, essas reflexões buberianas contribuem para pensarmos o ser humano a partir de um prisma mais humano e mais fraterno. Assim, não caminhamos apenas na rota de um individualismo fragmentado ou de um coletivismo massificante. Buber nos possibilita pensar sobre esse caminho do meio, sobre esse espaço que nos circunda diariamente, que se nos apresenta como um eterno potencial de nossa criação: a elevação da condição humana à sua verdadeira altura, da realização do Ser-próprio na perspectiva inter-relacional, dialógica, inter-humana. A Educação, nesse sentido, também é vista dentro de uma perspectiva propriamente humana; o que se constitui, para nós, como uma possível ruptura à lógica moderna de fragmentação do ser.

3.3 A ONTOLOGIA DO INTER-HUMANO E A FORMAÇÃO HUMANA: BREVES DESVELAMENTOS

63 Dizer *que existe um ser que “já é”* não significa dizer que esse ser está pronto e acabado, mas que ele já tem identificado o seu caminho e se esforça cotidianamente para a assunção deste.

Ao longo dessas reflexões, vimos os elementos que compõem o inter-humano pensado por Buber. Vimos a importância de buscarmos ser quem somos; de buscarmos nossa autenticidade; de buscarmos estabelecer conversações genuínas; de tomarmos conhecimento íntimo de nosso próximo; de nos tornarmos presentes; de desenvolvermos o dom interior da fantasia do real. Dentro desse contexto, Buber faz questão de ressaltar alguns impedimentos ao crescimento do inter-humano. Ele já havia mencionado dois deles: a aparência que nos invade e a dificuldade de percepção em relação ao outro. Dessa vez, porém, *ele alerta para algo mais perigoso*: “Temos agora diante de nós um terceiro fator, mais óbvio que os outros dois e, nesta hora crítica, mais poderoso e mais perigoso que nunca” (BUBER, 2014, p. 149); *Buber fala da imposição de si aos outros*.

Ao longo do ensaio “Elementos do Inter-Humano”, o filósofo austríaco distingue duas maneiras básicas de influenciar os homens no seu modo de pensar e na sua forma de viver: uma foi denominada de imposição, a qual se caracteriza pela imposição de um modelo de pensar e de ser; a outra foi denominada de abertura, a qual se caracteriza quando *um ente* que já deu alguns passos a mais em seu caminho de desenvolvimento humano busca a abertura de *outro ente* para que este encontre seu caminho próprio e possa percorrê-lo ao longo de sua jornada (BUBER, 2014).

A imposição que Buber apresenta é aquela na qual “a pessoa quer se impor a si própria, impor sua opinião e atitude de tal forma que o outro pense que o resultado psíquico da ação é seu próprio entendimento, apenas liberado por aquela influência” (BUBER, 2014, p. 149). Esse é o perigo alertado por Buber, pois o resultado dessa imposição é a crença de que o pensamento dos indivíduos que foram influenciados é próprio de cada um deles, apenas libertado por aquele ente que os influenciou. Essa influência foi desenvolvida com mais intensidade na propaganda.

A abertura, por sua vez, é apresentada como “uma possibilidade dentre outras possibilidades” (BUBER, 2014, p. 150), na qual *um ente que já encontrou seu caminho e já o percorre de forma comprometida* crê em uma verdade e crê no fato de que essa verdade também habita o interior do outro: essa verdade é que cada indivíduo tem um caminho próprio que somente ele pode descobrir e trilhar (BUBER, 2014). A influência da abertura, portanto, concretiza-se na abertura desse *outro ente a essa verdade que habita em todos os seres*. Essa influência se desenvolveu mais no campo da Educação, e constitui, para Buber, argumento importante para pensarmos a natureza e o desenvolvimento do ser humano.

Achamos pertinente realizar uma pequena pausa na apresentação dessas duas formas de influenciar o modo de pensar e o jeito de ser dos seres humanos para desvelarmos a concepção

buberiana sobre o homem. Isso se faz necessário para entendermos melhor a esfera do inter-humano, bem como para aprofundarmos as reflexões sobre o presente tópico. A visão que Buber tem do ser humano que conhece sua natureza profunda, o Ser-próprio, é apresentada a partir da reflexão sobre a figura e o papel do educador, representante da *abertura*.

Em sua argumentação sobre o educador que tem em mente, BUBER nos diz que é aquele que vive num mundo de indivíduos, “do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda” (2014, p. 150). O educador, portanto, é visto como pessoa responsável pelo incentivo e pela busca da abertura do outro à sua natureza mais íntima, ao seu jeito próprio de ser, denotando a importância do papel educativo na formação dos indivíduos.

Buber vai além e diz que esse educador “reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir” (BUBER, 2014, p. 150). Retomamos, nesse ponto, a reflexão buberiana sobre nossa natureza imutável para estabelecermos uma relação entre esta natureza e a especial tarefa do Ser: nossa especial tarefa do Ser, ontologicamente falando, é encontrada por nós a partir de nossa capacidade de estabelecermos conexões profundas com nossos próximos, pois é justamente nesse encontro inter-humano que nossa especial tarefa nos é revelada.

Buber (2014) complementa esse raciocínio dizendo que a natureza humana somente pode ser compreendida a partir das relações autênticas que estabelecemos; afinal, o homem é um ser ontologicamente relacional. Revela-se, então, a ontologia do inter-humano: a busca do que nos é originário, de nossa natureza mais profunda, conduz-nos ao encontro com o nosso próximo, ao lugar entre-um-e-outro, ao lócus do inter-humano, no qual realizamos nossa humanidade⁶⁴.

O perigo ou o êxito desse encontro humano vai depender da forma pela qual um homem que já tem algumas de suas verdades desveladas influencia um outro que ainda não vivenciou o desvelamento de suas verdades. A imposição, portanto, nos desvia do curso de nossa natureza singular; a abertura, porém, nos aproxima dela. Imposição e abertura, desse modo, “são processos entre homens, estados de fato antropológicos que apontam para uma ontologia, justamente a ontologia do inter-humano” (BUBER, 2014, p. 151).

64 Buber detalha sua concepção de homem, de mundo e da realização humana em seu livro “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”; obra fundamental à compreensão dessa ontologia do inter-humano.

Essa pausa argumentativa para explicar a visão buberiana do homem e de sua natureza imutável é fundamental para compararmos imposição e abertura à luz da ontologia do inter-humano, apontando a importância da Educação nesse processo.

De uma forma geral, podemos dizer que, para Buber, o propagandista, representante da imposição, não se interessa pela singularidade dos indivíduos. Não é seu objetivo incentivar as naturezas únicas que pertencem a cada um dos seres com os quais entra em contato. O que interessa, antes de tudo, é o seu interesse final; as características individuais “são para ele significativas somente na medida em que pode delas tirar proveito e conseguir a adesão do outro para os seus objetivos e para isto ele tem que chegar a conhecê-las [...] aquilo que é individual é antes um estorvo” (BUBER, 2014, p. 150).

Já o educador, para Buber (2014), tem consciência de que vive num mundo de indivíduos portadores de essências e de tarefas singulares, únicas. Esse educador pensado por Buber também acredita que sua própria verdade habita o outro como uma possibilidade, e não como uma verdade inexorável a ser assumida. Isso é importante por não restringir o objetivo educativo à adesão a essa verdade, mas, sim, expandi-lo à busca pelas verdades próprias de seus educandos e pela coexistência de diferentes singularidades.

O esforço do propagandista é o da coação dos indivíduos à adesão de sua ideologia; não através da força, mas através de uma forma sutil (BUBER, 2014). Porém, essa influência representa uma forma de manipulação, uma vez que não está baseada numa adesão consciente. Dentro dessa perspectiva o propagandista fomenta as forças contrárias, ou seja, ele desvirtua o educando de encontrar com seu caminho próprio. Infelizmente existem pessoas incumbidas pela educação de outras que atuam como propagandistas, tornando-se, assim, pseudoeducadores.

O esforço de um verdadeiro educador, segundo Buber, parte da premissa que o ser humano se encontra num processo de atualização, no qual forças atualizadoras influenciam o desenvolvimento daquilo que lhe é próprio. A ação desse educador, portanto, constitui-se nesse auxílio a estas forças atualizadoras, posto que, em cada indivíduo, o certo está instalado de maneira singular, única. O educador pode e deve, a partir de sua própria maneira de ser, proporcionar a seus educandos a abertura ao que lhes é certo, às suas maneiras próprias de ser (BUBER, 2014).

Buber nos diz que aquele que impõe seu jeito de pensar e de ser aos outros, no fundo, não acredita na sua própria causa/verdade, pois “não confia na possibilidade de que ela atinja seu efeito por suas próprias forças, sem os métodos que ele usa, cujos símbolos são o alto-

falante e o anúncio luminoso” (BUBER, 2014, p. 151). É por isso que sua causa precisa sempre de mais e mais adeptos, para reforçar a noção de que ela é verdadeira.

O educador, por outro lado, tanto acredita na verdade que habita em seu interior, que a ela dedica sua existência, independente da efetividade de sua ação: esse é o caráter educativo que Buber nos convida a refletir desde o início de seu texto.

Essa verdade que o educador traz consigo, por sua vez, está atrelada à esfera do inter-humano, do encontro com outros seres também singulares. Então, é no inter-humano que o educador toma conhecimento íntimo de seus educandos e os sensibiliza, no sentido de uma abertura às suas verdades próprias. Nas palavras de BUBER,

O educador que propicia a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; *ele tem fé que este crescimento só necessita em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também ele é chamado a dar* (2014, p. 151) (grifos nossos).

É assim que Buber concebe a ação educativa, a postura do educador e o papel que este tem no desenvolvimento humano de seus educandos, *atuando como um fortalecedor das forças atualizadoras*. A educação, portanto, assume uma relação intrínseca com a realização humana, com este devir do homem enquanto ser único e singular. Essa preocupação de Buber com o Ser-próprio é, no íntimo, uma preocupação com o próprio mundo, pois no cerne de sua reflexão vê o Ser-próprio e sua especial tarefa do Ser como fundamentais à realização da criação humana.

Desse modo, pensar a formação humana a partir dos horizontes buberianos é saber que o educador possui uma grande responsabilidade nesse processo e que seu papel é o de fortalecer as forças atualizadoras e combater as forças contrárias.

O esforço compreensivo que realizamos ao longo desse tópico é apenas um pequeno raio de luz sobre o pensamento educacional buberiano. Ressaltamos que outros raios de luz serão irradiados a partir da nossa segunda revisão da literatura, unindo-se, nessa perspectiva, para iluminar um horizonte em que a formação humana se veja colorida por uma fé própria.

4 AS POSIÇÕES SOBRE A FÉ ENCONTRADAS NOS DICIONÁRIOS

Dentro da perspectiva de ampliarmos nossos horizontes sobre o conceito de fé, procuramos nos dicionários de Língua Portuguesa, de Filosofia e de Teologia o significado do termo. Vale ressaltar que embora nosso olhar sobre esse conceito almejava encontrar definições de fé que desvelassem uma fé própria, mantínhamo-nos abertos e atentos aos demais conceitos que surgiam.

Segue abaixo a descrição dos passos dados na pesquisa nos dicionários e do que nos foi possível dirimir a partir desse caminho compreensivo. Atentamos para o fato de que as buscas nos dicionários de Língua Portuguesa foram realizadas de uma forma e as buscas nos dicionários de Filosofia e de Teologia, de outra. Sendo assim, o presente capítulo irá expor, primeiramente, as compreensões tratadas pelos dicionários de Língua Portuguesa e, em seguida, abordará as tessituras compreensivas que emergiram da interligação entre as pesquisas nos dicionários de Filosofia e de Teologia.

4.1 OS DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse caminho compreensivo acerca da fé, realizamos uma pesquisa em sete dicionários de Língua Portuguesa sobre a conceituação dos termos fé, crença e convicção⁶⁵. Foi possível nos aproximarmos dos principais conceitos atribuídos à palavra fé e distinguirmos alguns de seus tipos. Nas linhas que seguem abaixo, apresentamos algumas compreensões emergidas dessa primeira aproximação.

65 Procuramos também as definições das palavras crença e convicção, além da definição da palavra fé, porque é comum vermos associado o termo fé a essas outras palavras. Salientamos que, após nossa pesquisa, compreendemos que teria sido importante observarmos o conceito da palavra *confiança*, em virtude de termos notado que esse termo aparece, muitas vezes, atrelado ao conceito de fé. Contudo, gostaríamos de ressaltar que não realizamos a pesquisa conceitual sobre a confiança, nos dicionários, porque quando atentamos para essa necessidade, as bibliotecas que utilizamos para as pesquisas já se encontravam fechadas ao público, por causa da pandemia de COVID-19.

Ao realizarmos a leitura dos conceitos de fé, crença e convicção nos dicionários de Língua Portuguesa⁶⁶, procuramos extrair tanto os conceitos mais gerais⁶⁷ quanto os que, de alguma forma, desvelavam uma perspectiva que contemplasse os valores humanos. Desse modo, os conceitos que apresentamos agora não representam todo o corpo de significações que consta nos dicionários pesquisados, mas apenas um recorte que fizemos a partir da lente utilizada em nossa pesquisa.

Assim, os conceitos que mais se destacaram sobre o termo “fé”, segundo nossa lente de pesquisa, foram: confiança (5 dicionários); sistema de crenças religiosas (4 dicionários); virtudes teologais (3 dicionários); conjunto de dogmas e doutrinas que constituem um culto (2 dicionários); crença (2 dicionários); adesão do espírito ao que considera verdadeiro (2 dicionários); confiança absoluta (1 dicionário); convicção religiosa (1 dicionários); fidelidade a promessas e compromissos (1 dicionário); sinceridade, autenticidade (1 dicionário).

Dessa forma, percebemos que, para além da questão religiosa, a palavra fé também está ligada a aspectos sutis como, por exemplo: aquilo que é considerado verdadeiro pelo espírito; confiança; sinceridade; autenticidade. Vale ressaltar ainda que, de acordo com essa primeira aproximação, é notório que boa parte dos dicionários atrela a fé a elementos externos ao ser humano (mediação através da religião, dos dogmas, das doutrinas ou das virtudes teologais).

Os conceitos que ficaram mais evidentes sobre o termo “crença” foram: ato ou efeito de crer (4 dicionários); convicção profunda (4 dicionários); fé em termos religiosos (2 dicionários); fé (2 dicionários); confiar (1 dicionário); estado, processo mental ou atitude de quem acredita em pessoa ou coisa (1 dicionário); opinião manifesta com fé e grande segurança (1 dicionário); forma de assentimento que se dá às verdades de fé, que é objetivamente insuficiente, embora subjetivamente se imponha com grande convicção (1 dicionário); acreditar (1 dicionário). Assim sendo, notamos que as conceituações da palavra crença giram em torno do ato de crer/acreditar, podendo esse ato estar atrelado à racionalidade e/ou a um processo interior.

66 Ao todo, pesquisamos em sete dicionários de língua portuguesa, a saber: 1) BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa**. Santos: Editora Brasília Limitada, 1974; 2) CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997; 3) FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª Edição. Curitiba: Positivo, 2009; 4) HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009; 5) LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática. 1998; 6) OLINTO, Antonio. **Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2001; 7) ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Global, 2009.

67 Não nos detivemos em conceitos específicos da fé como, por exemplo, fé conjugal, fé pública etc.

Os conceitos que achamos válido ressaltar em relação ao termo “convicção” foram: persuasão íntima (4 dicionários); efeito de convencer (2 dicionários); certeza adquirida por demonstração (2 dicionários); certeza (2 dicionários); certeza de um fato do qual apenas temos provas morais (1 dicionário); crença ou opinião firme a respeito de algo, com base em provas ou razões íntimas, ou como resultado da influência ou persuasão de outrem (1 dicionário). Notamos que as definições da palavra convicção trazidas pelos dicionários estão, na maior parte das vezes, interligadas à influência que uma pessoa pode exercer sobre outra, derivando disso um estado de convencimento. Outros elementos relacionados à conceituação dessa palavra são certeza, moral e crença.

Como mostraram nossas primeiras aproximações, poucos dicionários de Língua Portuguesa relacionam a fé a uma ação íntima do homem e/ou a interligam a valores propriamente humanos. O que se sobressai nessas conceituações é o aspecto religioso, podendo este vir interligado à palavra crença ou convicção. Quando analisamos os conceitos atrelados ao termo crença, notamos que estes transitam entre aspectos religiosos interligados à fé e aspectos de uma convicção profunda. No que se refere à palavra convicção, não percebemos qualquer interligação deste termo com a palavra fé e apenas uma vez com o termo crença, sendo esta interligação ou de ordem íntima ou adquirida por um processo de persuasão.

A partir desses primeiros passos que nos aproximaram aos conceitos fé, crença e convicção e que nos possibilitaram tecer as interligações entre tais conceituações, depreendemos que uma das conceituações possíveis sobre a fé é compreendida, muitas vezes, como uma crença religiosa alicerçada numa convicção adquirida externamente (por um processo persuasivo feito por outras pessoas). No entanto, a fé também pode significar uma abertura do espírito ao que julga verdadeiro, bem como pode exprimir uma autenticidade, uma sinceridade e uma confiança; tais conceitos são admitidos através de um ato de crença, de um acreditar convicto e profundo que não deriva da persuasão de ninguém, mas, sim, de uma certeza íntima.

A primeira noção de fé que depreendemos em nossa revisão conceitual a partir dos dicionários de Língua Portuguesa pode ser considerada uma noção dogmática e restritiva da fé; isso porque a adesão a esse tipo de fé se caracteriza por um assentimento externo a um líder religioso, a uma instituição e/ou a um dogma. Temos algumas restrições sobre as repercussões desse tipo de fé no campo educacional, uma vez que ela engendra um pensamento pedagógico restrito a uma doutrina. Nesse caso, a Educação se torna apenas uma serva da teologia e perde, com isso, sua autonomia; perde um pensamento propriamente pedagógico ao se voltar ao

pensamento teológico⁶⁸. Röhr (2007), ao discutir sobre o objeto epistêmico da Educação, irá pontuar que existem duas formas de se pensar a Educação: uma, seguindo o modelo das Ciências da Educação e a outra, seguindo o modelo da Ciência da Educação. No primeiro modelo, RÖHR afirma que

as chamadas Ciências da Educação, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Política, Economia, Antropologia, Biologia etc. da Educação são os pedaços que, no seu conjunto, formam um agregado de conhecimentos sobre a Educação, e ela própria se esgota na junção dessas áreas (2007, p. 55).

Dessa forma, podemos dizer que uma fé que se baseia num assentimento externo influenciará decisivamente a Educação, asfixiando o que Buber (2014) pontuou como próprio à Educação, que é o fortalecimento das forças atualizadoras dos educandos. É importante dizer que, para Buber, o papel educativo corresponde ao fortalecimento das forças atualizadoras, o que na prática implica conceber que o educador carrega consigo uma grande responsabilidade nesse caminho de possibilitar ao educando encontrar-se com suas verdades próprias. Na prática, o que deriva do ponto de vista educacional buberiano é que esse educador não pode, de forma alguma, se envolver com perspectivas dogmáticas. Segundo BUBER,

Ele [o educador] não pode querer impô-la [a sua verdade], pois crê na ação das forças atualizadoras, isto é, crê que, em todo homem, o certo está instalado de uma maneira singular, de uma maneira única, própria da sua pessoa; nenhuma outra maneira deve impor-se a este homem, mas uma outra maneira, a deste educador, pode e deve propiciar a abertura daquilo que é certo – tal como aqui este quer se realizar – e ajudá-lo a se desenvolver (2014, p. 151).

A segunda noção de fé a que chegamos, em nossa revisão conceitual, pode ser entendida como uma abertura do ser ao que lhe é autêntico, próprio, no sentido de uma ligação entre nosso agir no mundo e os valores humanos. Em nosso entendimento, esse tipo de fé só pode ser adquirido através de um caminho próprio, através da busca de nossa autenticidade, de nosso eu mais profundo. Sendo assim, nunca podemos universalizá-la, mas apenas vivenciá-la e torná-la viva. Esse tipo de fé, a nosso ver, aproxima-se mais ao pensamento pedagógico propriamente dito, o qual está baseado no desenvolvimento integral do educando e na necessidade de que ele encontre sua própria fé diante das várias possibilidades (RÖHR, 2015b, p. 67)⁶⁹, ou, como nos diz Buber (2014), esse pensamento pedagógico específico está lastreado numa forma básica de atuar sobre o outro.

[...] a pessoa quer encontrar também na alma do outro, como nela instalado, e incentivar aquilo que em si mesmo ele reconheceu como certo; já que é o certo, então

68 Para uma compreensão mais aprofundada desse assunto, ler Röhr (2007). Nesse estudo, o autor enfatiza o problema que se delineia no momento em que a Educação não tem um objeto epistêmico próprio e se torna um receptáculo das ciências afins.

69 Esse tipo de fé, para Röhr, corresponde à fé existencial.

deve também estar vivo no microcosmo do outro como uma possibilidade dentre outras possibilidades; o outro deve apenas abrir-se nesta sua potencialidade e esta abertura dá-se essencialmente não através de um aprendizado mas através do encontro, através da comunicação existencial entre um ente que é e um outro que pode vir a ser (BUBER, 2014, p. 149-150).

Com isso, queremos dizer que esse tipo de fé possibilita ao educando encontrar, ele mesmo, o sentido da sua vida, o seu caminho próprio e singular e não ficar à mercê de imposições da sociedade, de um modo geral, ou de autoridades em particular (pais, professores, representantes religiosos, chefes etc.).

Desse modo, este tipo de fé contribui para o fortalecimento das forças atualizadoras, além de contribuir com o que Röhr denominou de modelo da Ciência da Educação, ensejando um objeto epistêmico próprio da Educação, o qual podemos compreender que, de um modo geral, objetiva “[...] contribuir na humanização do homem” (RÖHR, 2007, p. 57). Assim, as responsabilidades assumidas pelos educadores que estão movidos por uma fé própria e autêntica, geram um ciclo de desenvolvimento humano contínuo, tanto deles próprios, quanto de seus educandos; este ciclo gera, por sua vez, a possibilidade de encontros sempre mais constantes com o que lhes são próprios.

4.2 O QUE DIZEM OS DICIONÁRIOS DE FILOSOFIA E DE TEOLOGIA SOBRE A FÉ

Além da pesquisa nos dicionários de Língua Portuguesa sobre o conceito de fé, pesquisamos também este conceito em dicionários de Filosofia (doze dicionários⁷⁰) e de Teologia (seis dicionários⁷¹). A partir dessas pesquisas, percebemos que tal conceito, nestes dicionários, é abordado a partir dos estudos de alguns teóricos que se debruçaram sobre a

70 Os doze dicionários de Filosofia foram: 1) ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007; 2) BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997; 3) BUNGE, Mario. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002; 4) CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000; 5) FOULQUIÉ, Paul. **Diccionario del Lenguagem Filosófico**. Rio de Janeiro: Editorial Labor S.A., 1967; 6) HUISMAN, Denis. **Dicionário das Mil Obras de Filosofia**. Porto: Porto Editora, 2001; 7) JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996; 8) JOLIVET, Régis. **Vocabulário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1975; 9) LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999; 10) MORA, José Ferrater. **Diccionario de Filosofia**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971; 11) OLIVEIRA, Lólio Lourenço de; PENNA, J. B. Damasco. **Pequeno Dicionário da Língua Filosófica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968; 12) RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

71 Os seis dicionários de Teologia foram: 1) DEN BORN, A. Van. **Dicionário Enciclopédico da Bíblia**. Petrópolis: Vozes, 1987; 2) DYRNESS, William A.; KÄRKKÄINEN, Veli-Matti. **Dicionário Global de Teologia**. São Paulo: Hagnos, 2016; 3) FERGUSON, Sinclair B. **Novo Dicionário de Teologia**. São Paulo: Hagnos, 2009; 4) FRIES, Heinrich. **Dicionário de Teologia: Conceitos Fundamentais da Teologia Atual**. São Paulo: Edições Loyola, 1983; 5) LATOURELLE, René; FISICHELLA, Rino. **Dicionário Teologia Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 1994; 6) LEON-DOFOUR. **Dicionário de Teologia Bíblica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

temática da fé. Desse modo, seguem os nomes dos teóricos mais citados e a quantidade de vezes que seus nomes apareceram atrelados aos conceitos de fé nos dicionários pesquisados: São Paulo (citado em 9 dicionários); Immanuel Kant (citado em 7 dicionários); Søren Kierkegaard (citado em 5 dicionários); São Tomás de Aquino, Karl Barth e Karl Jaspers (citados em 4 dicionários); Santo Agostinho, Blaise Pascal, Friedrich Heinrich Jacobi e Jean Paul Sartre (citados em 3 dicionários). Vale ressaltar que dois teóricos, Jacobi e Sartre, foram citados apenas por dicionários de Filosofia.

Dentro desse contexto, para delinear nossas reflexões sobre os conceitos de fé trazidos pelos dicionários de Filosofia e de Teologia, adotamos como um dos critérios a quantidade de vezes em que a conceituação do termo fé, de um dado teórico, aparecia. Dessa forma, foi-nos possibilitado uma aproximação mais diversa⁷² aos conceitos de fé desses teóricos. Outro critério que utilizamos para a escolha dos teóricos, para além da frequência com que suas conceituações eram mencionadas, foi o de que suas citações constassem tanto nos dicionários de Filosofia, quanto nos de Teologia⁷³.

Ainda com o intuito de ampliar nossa compreensão acerca do fenômeno da fé, buscamos ler algumas teses e dissertações que abordavam a biografia dos teóricos que teriam suas conceituações analisadas; isso porque, como nos ensina a hermenêutica, não temos como isolar as obras dos autores de suas vidas e de seus contextos históricos, uma vez que estes influenciam seus pensamentos.

De uma forma geral, ao ler essas biografias, buscamos compreender as tessituras que motivaram esses teóricos a propor tais conceitos sobre a fé e as possíveis reverberações desses conceitos em suas vidas. Contudo, encontramos um entrave nesse processo de compreensão: as biografias que lemos sobre São Paulo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, as quais estavam situadas em dissertações e teses, retratavam esses pensadores de uma forma tendenciosa, uma vez que tais textos detiveram-se apenas em suas características e ações valorosas. Dessa maneira, tais biografias não nos possibilitaram uma aproximação crítica aos referidos pensadores. A partir desse obstáculo, decidimos não nos ater aos textos biográficos. Ao tomarmos a decisão de não mais nos reportarmos aos estudos biográficos desses teóricos, achamos importante realizarmos a leitura de alguma obra destes e/ou de seus pesquisadores em

72 A forma diversa se deve ao fato de que cada dicionário faz um recorte do que acredita ser mais significativo para a conceituação da fé de um dado estudioso (filósofo ou teólogo). No entanto, em alguns casos, os conceitos levantados por alguns dicionários eram muito similares aos de outros; nestes casos, demos preferência a trazer no corpo do texto os conceitos mais detalhados.

73 A partir desse critério, dois pensadores ficaram de fora de nossa pesquisa: Jacobi e Sartre, posto que eles foram citados, ambos, apenas por dicionários de filosofia.

que fosse abordado diretamente a temática da fé. Com isso, nosso intuito foi o de aprofundarmos um pouco mais os conceitos trazidos pelos dicionários.

A partir desses caminhos, chegamos a algumas breves considerações que estão expostas nos subtópicos abaixo. Vale ressaltar que não temos a intenção de fazer uma compilação dos conceitos de fé desses autores, haja vista que os dicionários já realizaram tal feito. Assim, objetivamos nos aproximar de tais conceitos e desvelarmos sua relação com a ideia da conquista de um caminho próprio do homem, de uma fé própria, posto que essa ideia, para nosso trabalho, é de suma importância. Contudo, antes de apresentarmos os subtópicos que contém as categorias que emergiram a partir desse nosso giro hermenêutico nos dicionários de Filosofia e de Teologia, e em algumas obras, achamos válido ressaltar algumas questões que são de ordem geral e que demonstram algumas sutilezas que fazem parte das discussões conceituais dos dicionários e das obras dos autores mais citados.

Uma primeira questão que percebemos é que a maior parte dos dicionários de Filosofia e de Teologia faz uso das definições trazidas pelos teóricos a partir da linha histórica do aparecimento de seus pensamentos, ou seja, tendem a enfatizar o conceito a partir de uma ordem cronológica. Ressaltamos também que, algumas vezes, os dicionários de teologia englobam, em um mesmo conjunto, teóricos com linhas argumentativas muito próximas, como acontece, por exemplo, quando o Dicionário de Teologia de FRIES afirma:

Na teologia atual, ao problema da fé é mais do que nunca atribuída uma importância central. Num esforço admirável com o qual colaboram filosofia e teologia (*K. Jaspers, G. Marcel, M. Buber, P. Wust*) procuram-se esclarecer o valor e a natureza próprios da fé e do conhecimento da fé. Esse esforço foi feito, antes de tudo, na polêmica contra as posições do séc. XIX (Gardeil e Rousselot para o neotomismo; Barth, Bultmann e E. Brunner para a teologia protestante liberal) (1983, p. 243) (grifo nosso).

Outra questão que notamos é que os dicionários de Filosofia priorizam os conceitos mais amplos de fé dos teóricos, enquanto os de Teologia enfatizam os conceitos mais voltados aos aspectos de uma doutrina religiosa. Isso é evidenciado em vários momentos durante o estudo dos conceitos de fé. Para uma demonstração do que estamos falando, trazemos abaixo a conceituação de fé de São Paulo, a qual é ressaltada pelo dicionário de Filosofia de ABBAGNANO: “São Paulo resumiu as características fundamentais da F. religiosa nas célebres palavras: ‘F. é a garantia das coisas esperadas e a prova das que não se vêem’ (*Hebr., II, I*)” (2007, p. 432), e a conceituação de fé enfatizada pelo dicionário de Teologia de FRIES.

O conceito paulino de fé apresenta toda a extensão e a dinâmica da fé. *Fé significa tornar-se crente* (1 Tes 1,8; Rom 10,14), ser crente (1 Cor 2,5 Rom 14,1; 2 Tes 1,10), crescer na fé (2 Cor 10,15) e indica também a plenitude da fé (Rom 4,21). Uma vez que Deus é aquele que opera, a fé lhe é endereçada, não só com o abandono de outras potências salvíficas e ídolos (1 Tes 1,9), mas com explícita profissão de fé em Jesus,

filho de Deus (1 Tes 1,10). Objeto da fé é a paixão, a morte e a ressurreição de Jesus (1 Cor 15,1ss; 1 Tes 1,9s; Rom 10,4; Col 2,12; Ef 1,20; Gál 1,1; Rom 4,25 e outros). A fé é um abandonar-se ao agir salvífico de Deus em Cristo (Rom 5,2.8) (1983, p. 228) (grifo nosso).

A partir dessas duas citações, observamos que o conceito de fé atrelado à doutrinação fica mais evidente no dicionário de Teologia.

Por fim, gostaríamos de destacar uma outra questão que nos chamou atenção, que é o fato de que todos os teóricos, dentre os mais citados pelos dicionários, são autores que dialogam direta ou indiretamente com a perspectiva religiosa bíblica e que apenas um deles, o filósofo Karl Jaspers, possui um diálogo com outras vertentes religiosas⁷⁴.

Feitas essas breves considerações, seguimos agora para as categorias que emergiram da interligação entre nosso olhar em busca de uma fé que possibilite ao homem o encontro com seu caminho próprio, os conceitos trazidos pelos dicionários e a própria obra dos autores e de seus pesquisadores.

4.2.1 Fé e Razão: alguns delineamentos

A partir das definições trazidas pelos dicionários de Filosofia e de Teologia, bem como da leitura que fizemos das obras dos teóricos e de alguns de seus estudiosos, percebemos que existe uma tendência entre os autores de falar sobre a razão quando tratam da temática da fé. Desse modo, trazemos abaixo alguns subtópicos em que a fé e a razão são vistas a partir de diferentes perspectivas.

4.2.1.1 A Ideia de uma Fé e de uma Razão que Juntas se Aproximam das Verdades de Deus

Essa ideia de uma fé e de uma razão que, juntas, aproximam-se das verdades de Deus é levantada por São Paulo e por Santo Agostinho.

Ao falar sobre a fé em São Paulo, o Dicionário de Filosofia José Ferrater MORA nos diz o seguinte:

Passagem de São Paulo (Hebreus, 11.1) onde a fé [...] é definida como [...] a substância das coisas que se esperam e que nos convence daquelas que não podemos ver. Esta passagem foi comentada por muitos teólogos. Entre eles, Santo Tomás, que sustenta que *a fê, fides, é um hábito da mente por meio do qual a vida eterna começa em nós, na medida em que torna possível ao intelecto dar seu assentimento a coisas que não aparecem* (1971, p. 376) (grifo nosso) (tradução nossa).

74 Karl Jaspers, em seu livro “Os Mestres da Humanidade – Sócrates, Buda, Confúcio, Jesus”, estabelece um diálogo com essas quatro grandes figuras e, conseqüentemente, com as formas distintas de horizontes religiosos. A título desse trabalho não faremos uma discussão sobre os diferentes modos de fé contidos nas diversas religiões, uma vez que tais distinções não são o foco do nosso trabalho, mas achamos válido um estudo com tal perspectiva, no qual seja oportunizado refletir sobre as reverberações destas distinções para o campo educacional.

Sendo assim, a partir da interpretação que São Tomás faz das palavras de São Paulo, podemos dizer que a fé, para este, possibilita à razão a compreensão das coisas que não são tangíveis. Ainda nesse caminho compreensivo da relação entre fé e razão, Silva (2009, p. 4) pontua que, em inúmeros textos, São Paulo faz distinção entre a sabedoria deste mundo e a sabedoria do espírito. Ainda de acordo com Silva, para São Paulo,

A sabedoria do espírito é divina, no entanto, não é de modo algum irracional, cega, mas examinada como afirma Paulo na I epístola a João: “não deis fé a qualquer espírito, mas examinai se os espíritos são de Deus.” (I JOÃO 4,1) Nesta passagem Paulo reconhece o valor do exame e do trabalho intelectual na busca da verdade o que comprova o caráter racional de sua doutrina (SILVA, 2009, p. 4).

Desse modo, depreendemos que, para São Paulo, o homem precisa estar atento e aguçar seu raciocínio para não ser ludibriado e acabar aderindo à fé que não é condizente a Deus. Assim, a racionalidade/o intelecto do homem deve contribuir nesse processo para que ele possa realmente dar fé às verdades de Deus e não a outros tipos de verdades. Destarte, percebemos em São Paulo uma interrelação entre fé e razão.

Ampliando nossos olhares, chegamos em Santo Agostinho, segundo o qual a fé é necessária para que a razão possa ser iluminada pelas verdades divinas. Na biografia de AGOSTINHO, que consta no seu livro “Confissões”, afirma-se que

Para Agostinho, o conhecimento abrange o homem inteiro, mente e coração. A alma é uma substância dotada de razão e apta para governar o corpo. *A fé serve de ponto de partida para colocar a mente na direção certa*, marca os limites do campo que a razão deverá preencher. A realização vem quando se compreende aquilo em que se acredita (2007, p. 195) (grifo nosso).

Nesse sentido, o Dicionário de Teologia de FRIES afirma que Santo Agostinho “[...] não admite a fé apenas como primeiro passo mas, baseado em Is. 7,9, transforma a dupla divisão da fé que os gnósticos () defendiam no processo dialético de uma fé que progride no conhecer, e de um conhecimento que progride na fé” (1983, p. 245). É mister atentarmos que, em Agostinho, a razão faz parte do nosso lado espiritual e que o conhecimento das coisas só pode ocorrer quando a razão consegue acessá-lo. Assim, podemos compreender que a fé revelada nos possibilita uma abertura para uma razão interior que nos permite acessar o conhecimento das coisas mesmas. Compreendemos que tal entendimento de Agostinho está expresso em um diálogo dele com seu filho, Adeodato. Embora a citação seja longa, achamos necessária sua inserção para ilustrar o que estamos falando.

[...] se para as cores precisamos de luz, e para as outras coisas que nosso corpo percebe interpelamos os elementos do mundo, os objetos percebidos e os próprios sentidos são instrumentos de que a mente se serve para conhecer as coisas externas. Todavia, para aquelas coisas que conhecemos pela inteligência *consultamos, por meio da razão, a verdade interior*; e o que diremos, para que fique claro, senão que pelas palavras nada mais aprendemos além do som que atinge nosso ouvido? *Pois todas as coisas que*

percebemos, ou são apanhadas pelos sentidos físicos ou pela mente. Chamamos às primeiras “sensíveis”, e às segundas “inteligíveis” ou, para usar a linguagem de nossos autores, às primeiras “carnais” e às segundas “espirituais”. Quanto às primeiras, se estiverem ao nosso alcance podemos responder, como quando estamos olhando a lua, e alguém nos pergunte o que é ou onde ela está. Neste caso, quem pergunta, se não enxergam acredita ou não nas nossas palavras, mas não aprende de modo algum; a menos que também veja o que lhe está sendo afirmado e, nesse caso, não aprende pelo simples som das palavras, mas pelas coisas mesmas e que ferem seus sentidos. As palavras, pois, têm o mesmo som para quem vê, como para quem não vê. Se porém somos indagados, não sobre as coisas presentes, mas sobre as que percebemos outrora, respondendo, não fazemos referências às mesmas, mas às suas imagens gravadas em nossa memória; não sei como poderíamos chamar tais imagens de verdadeiras, pois percebemos serem falsas, a não ser que acrescentemos que sua visão e percepção não são atuais, mas pretéritas. Portanto, nós gravamos nos meandros da memória as imagens como documentos das coisas que percebemos; contemplando-as com honestidade na nossa mente, não mentimos quando falamos. Mas estes são documentos válidos só para nós, pois quem nos ouve, se as percebeu ou presenciou, não as aprende pelas minhas palavras, mas as reconhece nas imagens que também levou consigo; todavia, se nunca as percebeu, todos concordarão que ele mais do que aprender, crê nas palavras. Tratando das coisas que percebemos pela mente, isto é, por meio do intelecto e da razão, estamos ainda tratando de coisas que temos como presentes, sob a luz interior da verdade, que ilumina o homem interior, que dela desfruta. Mas também aqui nosso interlocutor conhece o que eu digo pela sua própria contemplação, e não mediante minhas palavras, posto que ele também veja por si a mesma coisa com olhos interiores e simples. Portanto, nem sequer a este, que vê as coisas na verdade, ensino algo dizendo-lhe a verdade, uma vez que não aprende pelas minhas palavras, mas pelas próprias coisas que Deus a ele revela em seu interior; e ele, interrogado sobre elas, sem mais, poderia responder (AGOSTINHO, 2007, p. 186) (grifo nosso).

De acordo com as próprias palavras de Agostinho, conhecemos as coisas ou a partir dos sentidos físicos (visão, olfato, audição, tato e paladar) ou a partir da nossa mente. Assim, tratando do conhecimento inteligível (ou do espírito), as pessoas aprendem a partir do momento em que são iluminadas pela luz interior (fé) que lhes é revelada por Deus e que guia sua razão até a verdade interior.

A partir do que expusemos acerca de São Paulo e de Santo Agostinho, notamos que, nesses pensadores, a fé e a razão caminham juntas; contudo, a razão é uma faculdade a serviço da fé, ou, em outras palavras, a razão é uma concordância a algo que foi revelado. No entanto, essa revelação em Agostinho se difere da revelação em São Paulo. No primeiro temos uma revelação que acontece no interior de cada homem, já no segundo a revelação está atrelada ao crer e ao aceitar as verdades já reveladas pelos apóstolos, assim não há nesse caso uma relação direta entre a revelação e esse aspecto interior do homem, o qual é tão importante para Santo Agostinho.

4.2.1.2 Apenas a Fé Direciona o Homem ao Conhecimento do Divino

Alguns autores são mais enfáticos e afirmam que apenas a fé, e somente ela, direciona o homem ao conhecimento do divino. Dentre esses teóricos encontramos São Tomás de Aquino, Blaise Pascal, Søren Aabye Kierkegaard e Karl Barth.

Ao ressaltar a perspectiva de fé de São Tomás de Aquino, o Dicionário de Filosofia de JAPIASSÚ e MARCONDES afirma: “Segundo Tomás de Aquino, ‘foi necessário, para a salvação do homem, que houvesse, fora das ciências filosóficas que a razão perscruta, uma doutrina diferente, procedendo por revelação divina’. Sinônimo de crença” (1996, p. 412). A partir dessa conceituação podemos notar que, para Aquino, a fé ou crença tem um grau de importância maior que a razão ou ciência filosófica, haja vista que através daquela, o homem pode encontrar as verdades eternas e, consequentemente, sua salvação. Ainda sobre a supremacia da fé em relação à razão, Santo Tomás de AQUINO afirma:

[...] toda a *certeza do intelecto ou da ciência, enquanto dons, procede da certeza da fé*, assim como a do conhecimento, das conclusões, da certeza dos princípios. Enquanto porém virtudes intelectuais, a ciência, a sapiência e o intelecto se apoiam na luz natural da razão, que não tem a certeza da palavra de Deus, em que se baseia a fé (2017, p. 1772) (grifo nosso).

Achamos válido pontuar que, nessa direção de discussão sobre fé e razão em Aquino, o Dicionário de Teologia de FRIES nos diz que “A certeza da fé é livre (*voluntaria certitudo*), o conteúdo da fé supera o saber humano (*supra rationem*), mas não o anula” (1983, p. 243). Complementando essa compreensão trazemos a leitura que CAMPOS faz de São Tomás de Aquino em relação às diferenças entre as formas de conhecer através da fé e da razão:

[...] ao domínio da razão está todo aquele conhecimento que toma o sensível como ponto de partida, e que, portanto, pode ser demonstrado. [...] Já o domínio da fé pertenceria tudo quanto diz respeito ao transcendental, e seu conhecimento se daria por meio da revelação divina. Tendo, pois o que foi revelado, que ser aceito por um ato de fé (2011, p. 8).

Podemos dizer ainda que, em Aquino, a razão também deve esforçar-se para entender o divino. Nesse sentido, o próprio São Tomás de AQUINO *APUD* CAMPOS nos diz que “por mais limitado que seja o nosso conhecimento acerca das substâncias superiores, este pouco é mais desejado e mais amado que todo o conhecimento que possamos adquirir das coisas superiores” (2011, p. 10). Notamos, com isso, que, em São Tomás, embora a fé seja considerada superior à razão, elas não se contradizem; elas são fontes de conhecimento diferentes e complementares, mas nunca contraditórias.

No que tange à relação existente entre fé e razão em Pascal, podemos dizer que, nesse autor, a fé também aparece como algo que aponta para as verdades eternas e, assim, se torna superior à razão. Segundo Pascal (1979, p. 70), nós, enquanto seres humanos, somos parte de

alguma coisa, mas não tudo; desse modo, o que somos não tem condição de saber a natureza do infinito. A partir dessa noção de Pascal podemos perceber os limites que ele coloca acerca do processo de conhecimento do homem e assim percebemos também os limites da razão, a qual compreende as coisas que estão dentro da finitude. Ampliando mais essa discussão sobre a fé e razão para Pascal, o Dicionário de Filosofia de Russ traz uma citação direta do próprio filósofo:

A fé é diferente da prova: uma é humana, a outra um dom de Deus. *Justus ex fide vivit* (o justo vive da fé): dessa fé o próprio Deus põe no coração, cuja a prova é amiúde o instrumento, *fides ex auditu* (a fé vem de haver ouvido), mas essa fé está no coração e faz que se diga *credo* (acredito) e *não seio* (sei) (PASCAL APUD RUSS, 2003, p. 104).

Esse mesmo dicionário ainda nos diz que a fé, segundo Pascal, é a “certeza que se deve à graça, por oposição à razão” (PASCAL APUD RUSS, Idem). Desse modo, observamos que Pascal enfatiza que a fé é advinda de Deus e não pode ser explicada pela razão. Para uma melhor compreensão do que estamos falando, vejamos a explicação nas palavras do próprio filósofo:

Conhecemos a existência e a natureza do finito porque somos finitos e extensos como ele. Conhecemos a existência do infinito e ignoramos a sua natureza, porque tem extensão, como nós, mas não limites como nós. Não conhecemos nem a existência nem a natureza de Deus, porque não tem extensão nem limites. Mas pela fé conhecemos sua existência e pela glória conheceremos sua natureza (PASCAL, 1979, p. 101).

Não obstante, notamos que a fé é responsável pelo conhecimento da existência de Deus. Contudo, para Pascal (1979, p. 108), é um erro desprezar a razão, como também é um erro apenas aceitá-la como a única forma de conhecimento do homem, haja vista os limites que a razão possui na compreensão do infinito/de Deus.

Um outro filósofo que situa a distinção entre fé e razão, e coloca aquela como possibilidade de encontro com Deus, é Kierkegaard. Mas para entender melhor a fé e a razão, conforme esse teórico, faz-se necessário explicar que na sua obra *Temor e Tremor* (1984) ele aborda a temática da fé de um modo mais sistemático, partindo da história bíblica de Abraão.

Abraão é aquele que vivencia o tormento de ter que levar seu único filho (Isaac) a um lugar, Moriá, para matá-lo, porque Deus assim o solicitou. Durante o caminho em que percorre até o lugar onde se dará o desfecho, Abraão convive com a dor e a angústia de ter que matar seu filho, no entanto, ele se lança e acredita no absurdo. Essa história bíblica acaba com Deus enviando um anjo e impedindo que Abraão mate Isaac. Dentro desse contexto, KIERKEGAARD afirma:

[...] vamos supor que Isaac fora realmente sacrificado, Abraão acreditou, não que um dia fosse ditoso no céu, mas que seria cumulado de alegrias aqui na terra. Deus podia dar-lhe de novo Isaac, chamar de novo à vida o filho sacrificado. *Acreditou pelo*

absurdo, pois todo humano cálculo estava, desde longo tempo abandonado. [...] também se vê, e não o tenho em menos conta, que existe uma força de vontade capaz de erguer-se tão energicamente contra o vento que salve a razão, embora, se fique um pouco tonto; mas que se chegue a perder a razão e, com ela o finito, de que a razão é agente de transformação, para recuperar esse mesmo finito em virtude do absoluto. Crê-se, em geral, que o fruto da fé, longe de ser uma obra-prima, constitui árduo e grosseiro trabalho reservado às mais incultas naturezas; nada menos certo, porém. A dialética da fé é a mais sutil e notável de todas; tem uma sublimidade de que posso ter uma ideia, mas não mais que isso (1984, p. 129) (grifo nosso).

A partir da colocação acima percebemos que a fé não pode ser explicada pela racionalidade, até mesmo porque ela a ultrapassa, e que a fé, por mais que esteja relacionada ao eterno, a Deus, ela não deixa de atuar diretamente na concretude, na realidade humana presente. Essa perspectiva de uma fé que transpassa os muros da racionalidade e dos valores morais estabelecidos socialmente, é algo que o próprio Kierkegaard diz ter dificuldade de compreender, mas que nem por isso nega. Dentro desses horizontes, o Dicionário de Filosofia Kant, de CAYGILL, pontua que Kierkegaard “defende a fé como um pressuposto do saber e como um salto no absurdo” (2000, p. 328). Assim, a razão não pode compreender o absurdo, mas através da fé, podemos acessá-lo, até mesmo “porque a fé começa precisamente onde acaba a razão” (KIERKEGAARD, 1984, p. 140).

Nesse horizonte compreensivo de uma fé que leva o homem ao conhecimento do divino, temos também o teólogo Karl Barth, que, em sua maturidade, assume como base de suas discussões o pensamento de Santo Anselmo de Cantuária, o que significa dizer que, em sua fase madura, “a fé é definida por ele como o conhecimento e a aceitação da palavra de Cristo e do Credo, isto é, do ensino fundamental das igrejas cristãs” (GOVÊA *IN*: BARTH, 2000, p. 11). Assim, ele se aproxima de uma perspectiva de fé em que o intelecto deve aceitar as verdades que já foram dispostas pela doutrina de Jesus, ou seja, a fé não necessita ser esclarecida pela razão. Ela é compreendida através dela mesma. Govêa (*IN*: BARTH, 2000, p. 13), ao falar sobre o título do livro de Karl Barth, “A fé em busca da compreensão”, explica a que tipo de compreensão Barth está se referindo: “A compreensão da própria fé e de nada mais. Não se trata de uma fé ambigualmente enfatuada pela razão. Trata-se de uma fé apaixonada pelo entendimento de si mesma”. Ou seja, a fé não necessita ser explicada e assentida pela razão.

Ainda segundo GOVÊA (*IN*: BARTH, 2000, p. 14), Barth teria dito, em uma palestra, que é danoso para a teologia assimilar certas categorias da Filosofia e das ciências humanas e que, em sua percepção, foi essa atitude da teologia uma das ações responsáveis por ter conduzido a igreja alemã ao seu apoio ao governo nazista. Segundo BARTH,

Nestes anos eu tive que aprender a doutrina cristã, se for merecedora deste nome, e se for servir para edificação da igreja cristã no mundo da maneira em que a igreja precisa

ser edificada, tem que ser exclusivamente e consistentemente a doutrina de Jesus Cristo... uma teologia da graça de Deus em Jesus Cristo... Eu descobri que, concentrando-me neste único ponto eu posso dizer tudo claramente, mais simplesmente e sem ambiguidades, de acordo com a fé da igreja, e no entanto, muito mais livremente, abertamente e compreensivamente do que eu jamais pude fazer antes, impedido não tanto pela tradição da igreja quanto pelas membranas de sistemas filosóficos (2000, p. 14).

Ainda no que tange ao pensamento de Barth e à sua perspectiva de uma fé que por si só é capaz de se aproximar ao conhecimento divino, o Dicionário de Teologia de WILLAMS afirma “[...] o que Barth entendia como fé tinha a revelação divina como fonte e era contrastado com percepções obtidas apenas pela razão humana (teologia natural)” (2016, p. 587).

Os quatro teóricos supracitados nesse subtópico, São Tomás de Aquino, Pascal, Kierkegaard e Barth, como podemos perceber, lançam mão de argumentos distintos na compreensão de fé e de razão; no entanto, todos eles, aos seus modos, entendem que a fé e somente ela pode encaminhar o homem às verdades de Deus.

4.2.1.3 A Relação Existente Entre Fé e Verdade

Uma outra tendência que percebemos nos autores mais citados pelos dicionários de Filosofia e de Teologia, ao definirem a fé, foi o estabelecimento da relação desta com a ideia de verdade. Vale ressaltar que essa relação estabelecida vai variar de acordo com o autor. Nessa direção, os subtópicos abaixo versam sobre esses imbricamentos entre fé e verdade, levando em consideração as especificidades argumentativas dos autores.

4.2.1.3.1 A Fé e o Aceitar as Verdades Reveladas

Observamos anteriormente que, em São Paulo, São Tomás e Karl Barth, a fé está ligada a um *aceitar* daquilo que foi revelado; assim sendo, a verdade está contida nesta revelação.

O Dicionário de Teologia de FRIES, ao falar sobre o conceito de fé em São Paulo, afirma que

O conceito paulino de fé apresenta toda a extensão e a dinâmica da fé [...]. *Inteligência e vontade na fé*. A aceitação da mensagem da fé se faz na obediência (), i. é, na renúncia da própria vontade e da própria sabedoria em completa submissão à ordem de salvação disposta por Deus (). A essa forte acentuação da vontade que renuncia a si mesma, corresponde a orientação objetiva para o saber na fé () e para professar tal saber (). Esse saber está ligado, antes de tudo, ao conteúdo da mensagem (), mas é também saber a nova situação diante de Deus e é assim verdadeira autocompreensão do homem (). *Crer, portanto, significa do mesmo modo conhecer Deus (), conhecer a VERDADE (), obedecer à verdade ()* (1983, p. 244) (grifo nosso).

Nota-se, a partir dessa afirmação, que a fé em São Paulo conduz o homem ao conhecimento de Deus, e que tal conhecimento pode ser considerado como verdade. Nessa direção, o Dicionário de Filosofia Kant de CAYGILL nos diz que

No Novo Testamento, fé constituiu uma atitude de crença em Cristo, quer em suas palavras, seus dons de cura ou suas obras; foi codificada por São Paulo, que usa o termo mais de 200 vezes em suas *Epístolas*, como um meio de distinguir da atitude dos judeus a atitude cristã perante a lei. Ele também instaurou a ideia extremamente influente de que a fé era um dom da graça: “Porque pela graça sois salvos, mediante a fé; e isto não vem de vós, é dom de Deus” (2000, p. 340).

Em face dessas colocações dos dicionários sobre a fé Paulina, podemos dizer ainda que a fé e a verdade, para São Paulo, fazem parte de um mesmo movimento de aceitação plena da existência e dos ensinamentos de Cristo, visto que, ao mesmo tempo em que se crê em tais verdades, o homem está sendo agraciado por Deus em conhecer a verdade, cabendo ao homem que alcançou essa graça obedecer a verdade divina.

A partir das conceituações dos dicionários podemos dizer que São Tomás tem uma perspectiva muito parecida com a de São Paulo no que diz respeito à fé e à verdade que subjaz nela. Vejamos então o que diz o dicionário de teologia de FRIES:

S. Tomás se interessou pela virtude da fé e seu valor religioso, recorrendo decisivamente às afirmações principais da escritura sobre a fé justificante. A fé está completamente incorporada ao processo da justificação e aparece em recíproca causalidade, seja como condição que torna possível a justificação, seja como fruto da própria justificação. No assentimento de fé à realidade escondida da salvação tem seu início a vida eterna: *Fides est habitus mentis quo inchoatur vita aeterna in nobis, praelibatio futurae visionis* ⁷⁵(). A palavra revelada externa é necessária (*fides ex auditu*⁷⁶), mas pregação, milagres, argumentações etc. são somente condições para a possibilidade da fé e como tais não são motivo nem suficiente, nem necessário. Quando o homem já passou através de todas as etapas das mediações criadas, *tunc potest dicere quod propter nullum istorum credit, Nec propter rationem naturalem Nec propter testimonia legis Nec propter praedicationem aliorum sed propter ipsam veritatem tantum* ⁷⁷. É decisivo o a priori interno da graça que S. Tomás descreve como luz e instinto (); *gratia facit fidem* ⁷⁸(). A luz da fé age *magis per viam voluntatis* ⁷⁹, e leva a uma certeza de fé fundada, não na evidência, mas na experiência de um valor (*extra genus cognitionis, in genere affectionis existens*⁸⁰) () no qual o ato de fé aparece como obediência do homem que precisa de salvação (*quidam appetitus boni repromissi*⁸¹)() diante das exigências da palavra de Deus (). A certeza da fé é livre (*voluntaria certitudo*⁸²), o conteúdo da fé supera o saber humano (*supra rationem*⁸³), mas não o anula (1983, p. 256).

75 A fé é a atitude mental pela qual a vida eterna começa em nós, o prenúncio da visão do futuro.

76 Fé por ouvir.

77 “Então ele pode dizer que acredita, mas por nenhuma dessas coisas, nem por causa da razão natural, nem por causa dos testemunhos da lei, nem por causa da pregação de outros, mas apenas por causa da própria verdade” (tradução nossa).

78 “A Graça faz a fé” (tradução nossa).

79 “Mais pelo caminho da vontade” (tradução nossa).

80 “Fora do gênero de cognição, existindo no gênero de afeto” (tradução nossa).

81 “Um certo desejo pelo bem prometido” (tradução nossa).

82 “Certeza voluntária” (tradução nossa).

83 “Acima da razão” (tradução nossa).

Assim, para São Tomás, a fé ilumina o caminho à verdade de Deus, permite ao homem a salvação. Desse modo, a palavra revelada é importante. Conforme o Doutor Angélico, “Assim também, se considerarmos a razão formal do objeto da fé, esse não é senão a verdade primeira. Pois a fé, de que tratamos, não adere a um objeto senão enquanto revelado por Deus. Por onde, apoia-se na verdade divina, como meio” (AQUINO, 2017, p. 1735). Assim sendo, vemos a fé em São Tomás ligada ao ato da revelação, porque crer é crer no que foi revelado por Deus, e o que foi revelado é a verdade.

Vale destacar também, nesse caminho de compreensão de uma fé que tem relação direta com as verdades reveladas, o que afirma o Dicionário de ABBAGNANO, ao abordar a concepção de fé de Karl Barth:

O homem é colocado num dilema: crer ou não crer. Por um lado, a ele cabe escolher, e por outro qualquer iniciativa é impossível, porque Deus é tudo, e dele deriva inclusive a fé. Esse conceito foi substancialmente retomado por Karl Barth, que interpretou a F. como inserção da Eternidade no tempo, da Transcendência na existência (Comentário à Epístola aos romanos, 1919). (2007, p. 433)

Desta forma, vemos que, para Barth, a fé se dá através de uma revelação divina e que cabe ao homem crer. Segundo MARTINES,

O teólogo suíço [Karl Barth] insere-se numa orientação intelectual (religiosa) de uma *fé que busca a compreensão: o crer individual subjetivo supõe o credo objetivo*. [...]. Sua posição sobre o problema do conhecimento de Deus manifesta-se de uma forma radical: só temos, diz, uma única fonte: a revelação judaico-cristã. Está excluída, portanto, toda e qualquer tentativa de teodicéia. Barth tinha o interesse de arrancar o argumento ontológico do monopólio da filosofia e restituí-lo ao seu verdadeiro lugar: a teologia (1996, p. 232).

Podemos dizer ainda que, para Barth, o ser humano não é capaz de atingir as verdades de Deus através da razão/intelecto. Ainda segundo Martines (1996), Barth reinterpreta as argumentações de Santo Anselmo de Cantuária sobre a existência de Deus e a fé. MARTINES ainda diz que, para Barth,

[...] a procura do conhecimento é imanente à fé. O *credo ut intelligam*, de origem agostiniana, foi assim traduzido por Barth: “minha fé, ela mesma enquanto tal, é um apelo ao conhecimento” (1995, p. 16). [...] *A fé exige e torna possível o conhecimento que o cristão busca*. [...] A fé refere-se de início ao credo; daí o conhecimento da fé ser continuação e explicação (não justificação) do credo. O cristão que procura a *inteligência da fé não coloca em dúvida qualquer proposição referente ao credo*; apresenta, por outro lado, a questão do “como” pode ocorrer, por exemplo, a negação de determinada proposição do credo. É tarefa do teólogo, diz Barth (p. 25), procurar humildemente, enquanto puder, a razão do “como” determinado artigo de fé apresenta-se com tal ordem de inteligibilidade, pois “*toda continuação, toda explicação, toda meditação do credo afirmada pela fé não pode ser mais do que um comentário do credo*”. Essa procura da inteligência da fé aponta um limite: a possibilidade de compreender racionalmente que a substância suprema é incompreensível; ultrapassar esse limite é insensato (1996, p. 234).

A partir das afirmações feitas acima sobre Barth e suas perspectivas de compreensão da fé, podemos observar que, para esse teólogo, se deve acreditar nas revelações judaico-cristãs e que todo trabalho compreensivo das verdades de Deus são afirmações de fé.

Observamos que, em São Paulo, em São Tomás e em Karl Barth, a fé está ligada a um aceitar o que foi revelado e/ou a uma graça/dom divino e que estas revelações nos conduzem às verdades divinas, contudo, não conseguimos ver em seus conceitos nenhum argumento que elucidasse que esse aceitar do homem passaria por um reverberar interior. Em nossa compreensão, os argumentos utilizados por esses teóricos nos dão margem para pensar que o homem deve aceitar passivamente, de qualquer forma, aquilo que foi revelado e que está na Bíblia. Isso significa que o homem deve aceitar as verdades consideradas válidas pela doutrina cristã. Assim, esse ato de aceitar essas verdades não pode ser considerado algo próprio do homem, porque tal verdade lhe é imposta⁸⁴; logo, elas não necessariamente representam a autenticidade dos valores humanos que pulsam em cada homem.

4.2.1.3.2 A Fé e Suas Verdades são Alcançadas por Cada Homem, de Modo Particular

Esses horizontes de uma fé que tangencia o ser individual/particular/interior do homem e aponta para um caminho próprio de encontro com esta fé/Deus e suas verdades é elucidada por Santo Agostinho, Blaise Pascal e Søren Kierkegaard. Dentro desse contexto, esboçaremos abaixo algumas considerações sobre as perspectivas dos referidos teóricos.

Conforme o Dicionário de Teologia de FRIES, o conceito de fé encontrado em Santo Agostinho

[...] está ligado à sua experiência pessoal e se desenvolve com a sua doutrina da graça contra Pelágio⁸⁵ e o semi-pelagianismo, acentuando sempre mais o elemento sobrenatural () que ele entende como movimento da vontade e iluminação do Espírito (). A fé assinala o *initium salutis*; é ao mesmo tempo, porém, *fundamento estável do caminho interior em direção à salvação e não indica somente o assentimento à verdade, mas o inteiro processo da conversão* (1983, p. 244) (grifo nosso).

É válido ressaltar que Santo Agostinho fala sobre esse caminho interior e esse processo de conversão por inteiro baseando-se em sua própria vivência de aquisição de sua fé própria,

84 Veremos, no capítulo oito, como ocorreu o processo de aquisição e afirmação da fé em São Francisco. O movimento de conquista da fé de São Francisco explicitará a diferença existente entre ter que aceitar uma verdade por meio de uma imposição e encontrar a sua própria verdade, mesmo que esta esteja lastreada em valores já propostos.

85 “Pelágio afirmava que o livre-arbítrio humano possuía em si a capacidade de autossuficiência para viver uma vida reta baseada nos preceitos dos Mandamentos e Leis divinas, ou seja, ‘o não pecar depende de nós, visto que podemos pecar e não pecar’ (*De nat.et grat.*, XLIX,57) sendo também, posto por tal doutrina que o pecado original não atingiu a todos os homens, de forma que o pecado de Adão não seria transmitido ao homem (*De grat. Christ.*, II, 19,21)” (SILVA, 2019, p. 10).

uma vez que, durante sua juventude e parte de sua vida adulta, Agostinho conviveu com a inquietude e incompletude em busca da verdade e, assim, envolveu-se com a doutrina maniqueísta e com outras doutrinas que acabaram por afastá-lo dele mesmo e de Deus. Somente em sua fase mais madura, Agostinho encontra a verdade que tanto buscava em seu interior, a partir de sua conversão ao cristianismo. Dentro desse contexto, AGOSTINHO irá relatar, em seu livro *Confissões*:

Ai de mim, por que degraus fui descendo até a profundidade do abismo, exaurido e devorado pela falta de verdade quando te buscava! E tudo isso, meu Deus – a quem me confesso porque te compadeceste de mim quando ainda não te conhecia – tudo por buscar-te, não com a inteligência – com a qual quiseste que eu fosse superior aos animais – mas com os sentidos da carne. *E tu estavas dentro de mim, mais profundo do que o que em mim existe de mais íntimo, e mais elevado do que o que em mim existe de mais alto* (2007, p. 22) (grifo nosso).

Desse modo, através das palavras de Agostinho, vemos que a verdade que tanto ele ansiava estava em seu íntimo e que Deus é a luz que ilumina a verdade dentro dos corações dos homens (AGOSTINHO, 2007, p. 34). Nessa direção, o dicionário de teologia fundamental de LATOURELLE e FISICHELLA nos diz que, para Agostinho,

A fé é livre, fundamentalmente porque eu aceito ser atraído, para além de tudo o que posso conceber ou querer por mim mesmo, pelo bem representado pelo acesso à rede das relações trinitárias. A graça atinge-nos naquela decisão em que acolhemos um sentido novo para nosso ser em sua globalidade. “*Não é através da proclamação exterior da lei e da doutrina – escrevia Agostinho, em sua refutação das teses de Pelágio – mas através de uma poderosa ação interior e secreta, admirável e inefável, que Deus é autor; no coração dos homens, não somente das verdadeiras revelações, mas também das decisões voluntária conformes ao bem*” (1994, p. 356).

Relacionando o exposto acima com a vida de Agostinho, bem pontuada em seu livro *Confissões* (2007), observamos que o que ele expõe acerca da fé é condizente com o processo que ele vivenciou até chegar à aquisição e à afirmação de sua fé, haja vista que, até alcançar esse ponto de sua vida, ele passou por longas e penosas angústias; assim, o que ele compreende sobre a fé está intimamente ligado às suas vivências, as quais o permitiram perceber que nem doutrinas, nem leis exteriores são capazes de proporcionar ao homem um encontro com sua fé, com a verdade que habita em seu interior, com Deus. Esse encontro só pode ocorrer a partir de uma abertura individual e particular de cada homem à luz de Deus. Para elucidar nossa afirmação, trazemos uma afirmação de AGOSTINHO sobre seu processo de conversão e de adesão à fé que habitava em seu íntimo:

Mas tu, Senhor, permaneces eternamente, e não te iras eternamente contra nós, porque te compadeceste da terra e do pó, e foi de teu agrado corrigir minhas deformidades. Tu me aguilhoavas com *estímulos interiores* para que *estivesse impaciente, até que por uma visão interior, te tornasses para mim uma certeza. O inchaço de meu orgulho baixava graças à mão secreta de tua medicina; a vista de minha alma, perturbada e*

obscurecida, ia sarando dia a dia graças ao colírio das dores salutares (2007, p. 62) (grifo nosso).

Notamos que o processo de conversão de Agostinho ao cristianismo passa por um processo interior seu, o que significa dizer que, mesmo que ele tenha passado a acreditar nas verdades reveladas (as quais estão presentes na Bíblia), tais palavras tinham um rebatimento direto em seu interior. Assim, vemos uma diferença entre a forma de afirmar a fé em Santo Agostinho e, por exemplo, as formas de São Paulo e as de São Tomás de Aquino.

Nessa tessitura compreensiva sobre os conceitos de fé dos teóricos mais citados pelos dicionários de filosofia e de teologia que apontam para uma fé ligada a um processo singular e interior do homem, temos, então, o matemático e filósofo Blaise Pascal. Para compreendermos melhor a concepção de fé e sua relação com o homem particular para Pascal, fazemos uso das palavras de Martin Buber, quando ele nos diz:

Naquelas poucas linhas rapidamente esboçadas e que nos atinge como gritos da alma, escritas por Pascal em 1654, após duas horas de êxtase, e que até a morte ele levou costuradas no forro de seu colete, diz-se, logo após o título, “Fogo”: “Deus de Abraão, Deus de Isaac, Deus de Jacó, não dos filósofos e dos sábios”. Esta foi a mudança que se realizou nele: não a conversão de alguém para quem Deus não existe, e sim a do Deus dos filósofos no Deus de Abraão. Invadido pela fé, ele não sabe mais o que fazer com o Deus dos filósofos, isto é, com um Deus que ocupa um lugar determinado em um sistema de pensamento. O Deus de Abraão, o Deus em quem Abraão crê, o Deus que Abraão ama – “toda a religião dos judeus”, diz Pascal, “consistiu unicamente no amor de Deus” – justamente por ser Deus não pode caber dentro de um pensamento; ele simplesmente transcende, por completo, qualquer pensamento. O que os filósofos chamam de Deus é necessariamente uma ideia; mas Deus, o “Deus de Abraão”, não é ideia nenhuma – nele todas as ideias se anulam (BUBER, 2007, p. 47-48).

Essas palavras tão bem colocadas por Martin Buber sobre a compreensão de Deus para Pascal e o modo místico⁸⁶, por assim dizer, que esse matemático adquire sua fé em Deus e que

86 MODIN *IN*: LACAZ-RUIZ; QUINTINO; KOGEYAMA; PANSAMI cita as palavras de Pascal:
 “Ano da graça de 1654, segunda-feira, 23 de novembro, dia de São Clemente, Papa mártir, e de outros no martirólogo. Vigília de São Crisógono, mártir, e de outros. Das dez horas e meia da noite, mais ou menos, até cerca de meia-noite e meia. Fogo.
 Deus de Abraão, Deus de Isaac, Deus de Jacó, e não dos filósofos e dos sábios.
 Certeza, certeza, sentimento, alegria, paz.
 Deus de Jesus Cristo.
Deum meum et Deum vestrum (meu Deus e vosso Deus).
 Esquecimento do mundo e de tudo, menos de Deus.
 Não se encontra fora das vias ensinadas no Evangelho.
 Grandeza da alma humana.
 Pai justo, o mundo não te conheceu, mas eu te conheci.
 Alegria, alegria, alegria, lágrimas de alegria.
 Eu me separei dele,
Derliquerunt Me fontem aquae vivae (Abandonaram a Mim, fonte da água viva).
 “Abandonar-me-ias vós, meu Deus?”
 Que eu não separe dele pela eternidade.
 A vida eterna é esta: que eles te conheçam a ti, o Deus único e verdadeiro e aquele que enviaste, Jesus Cristo.

carrega consigo pelo resto de sua vida, mostra-nos a relação íntima entre aquisição da fé e o movimento singular deste teórico. Desse modo, longe de procurar dizer o que Deus é ou procurar raciocínios lógicos para evidenciar a sua presença, Pascal entende que Deus *não é uma ideia*, mas, sim, *amor*. Nas palavras do próprio PASCAL,

O coração tem suas razões, que a razão não conhece: percebe-se isso em mil coisas. Digo que o coração ama o ser universal naturalmente e a si mesmo naturalmente, conforme aquilo a que se aplique; e ele endurece contra um ou outro, à sua escolha. [...] *É o coração que sente Deus, e não a razão. Eis o que é a fé: Deus sensível ao coração, não à razão.* [...] A fé é um dom de Deus; não imagineis que a consideramos um dom do raciocínio. [...] *Que distância entre o conhecimento de Deus e o amor de Deus* (1979, p. 110) (grifo nosso).

Assim, Abraão, Jacó e Rute amam a Deus em todos os momentos e, em todos os momentos, eles têm Deus em suas vidas, em seus corações, porque assim Deus os agraciou. Dentro dessa perspectiva de Pascal, qualquer pessoa pode crer em Deus, independente da classe social ou do grau de instrução, haja vista que, para amar, só é preciso existir e Deus inclinar sobre nós seu amor, porque “quanto a nós, amamos porque ele [Deus] nos amou primeiro” (I João 4:19). Decorrente dessa perspectiva, PASCAL chega a afirmar que “Não vos admireis de ver pessoas simples crerem sem raciocínio. Deus lhe dá o amor a Ele e o ódio a si mesmas. Inclina-lhes o coração a crer” (1979, p. 111).

Tempos depois da vivência mística que o fez perceber que Deus não é uma ideia abstrata, mas, sim, o puro amor, Pascal escreve alguns textos nos quais esboça seus pensamentos sobre temas relacionados à fé e faz considerações a partir de algumas indagações

“Deus existe ou não existe”. Para que lado nos inclinaremos? A razão não o pode determinar: há um caos infinito que nos separa. Na extremidade dessa distância infinita, joga-se cara ou coroa. Em que apostarei? Pela razão, não poderei atingir nem uma nem outra; pela razão, não poderei defender uma ou outra. [...], mas é preciso apostar. Não é coisa que dependa da vontade, já estamos metidos nisso. Qual escolhereis então? Vejamos. Já que é preciso escolher, vejamos o que menos vos interessa. Tendes duas coisas a perder: a verdade e o bem; e duas coisas a empenhar: vossa razão e vossa beatitude; e vossa natureza tem que fugir de duas coisas: o erro e a miséria. Vossa razão não se sentirá mais atingida por terdes escolhido uma coisa de preferência a outra, já que é preciso necessariamente escolher. [...] Pensemos o ganho e a perda escolhendo a cruz, que é Deus. Consideremos esses dois casos: se ganhardes, ganhareis tudo; se perderdes, não perdeis nada [...] (PASCAL, 1979, p. 102-103).

Jesus Cristo, Jesus Cristo,
Eu me afastei dele, evitei-O, reneguei-O, crucifiquei-O, que eu jamais me separe dele. Não se conserva senão pelas vias ensinadas no Evangelho.
Renúncia total e doce.
Submissão completa a Jesus Cristo e ao meu diretor,
Alegria eterna por um dia de provação na terra.
Non obliuier sermones tuos. Amen (Não me esquecerei das tuas palavras. Amém)” (2010, p. 31).

Ainda de acordo com PASCAL APUD SILVA, “Deus quis redimir os homens e abrir a salvação aos que o procurassem. Mas os homens se tornaram tão indignos disso que é justo que Deus recuse a uns, por causa do seu endurecimento, o que concede a outros por uma misericórdia que não lhes é devida” (2001, p. 38). Com isso, Pascal (1979, p. 108) assinala que a abertura e a procura de alguns homens por Deus possibilita a estes serem agraciados; contudo, isso é uma possibilidade e não uma certeza. Não obstante, PASCAL nos diz também que para ele “há apenas três espécies de pessoas: umas servem a Deus, tendo-o encontrado; outras aplicam-se em buscá-lo, não o tendo achado; outros enfim vivem sem o procurar e sem o ter encontrado” (Idem).

Ainda em busca dessa compreensão em torno da fé em Pascal, atentamos para o que ele nos diz quando comenta sobre os meios de crer e admite que o homem precisa tanto de um movimento externo quanto de um movimento interno; assim, “É preciso que o exterior se junte ao interior para obter de Deus (61); isto é, que nos ponhamos de joelhos, oremos movendo os lábios etc., [...]” (PASCAL, 1979, p. 107). Nesse sentido, a fé em Pascal é a via de acesso a Deus e às suas verdades, bem como ela mesma já é a presença de Deus em nossas vidas, a sua graça. Todavia, esse é um movimento particular, visto que a graça concedida por Deus de tocar o coração humano através da fé é dada a cada homem de modo único e singular.

Dentro dessa incursão compreensiva acerca dos conceitos de fé e sua relação com o homem particular e com as verdades divinas, vamos agora abordar o pensamento de Kierkegaard. Segundo o Dicionário de Filosofia de ABBAGNANO,

[...] O caráter compromissivo da F. consiste em seus laços com a existência: *ter fé significa existir de certo modo*: “Para ter F., [diz Kierkegaard] é preciso que haja uma situação que deve ser produzida com um passo existencial do indivíduo” (Ibid., X⁴, A 114). “Esse passo marca a ruptura com o mundo e com seu ideal de inteligibilidade. O que é crer? É querer (o que se deve e por que se deve), em obediência reverente e absoluta, de fender-se do vão pensamento de querer compreender e da vã imaginação de poder compreender” (Ibid., X¹, A 368). Sob este ponto de vista, a F. não é feita de certezas, mas de decisão e risco. A F., diz Kierkegaard em Temor e tremor, é a certeza angustiante, a angústia que se torna segura de si e de uma relação oculta com Deus. O homem pode rogar a Deus que lhe conceda a F., mas a possibilidade de rogar não é em si mesma um dom divino? Assim, há na fé uma inegável contradição, que a torna paradoxal. O homem é colocado num dilema: crer ou não crer. Por um lado, a ele cabe escolher, e por outro qualquer iniciativa é impossível, porque Deus é tudo, e dele deriva inclusive a fé. (2007, p. 433) (grifos nossos).

A partir do que o referente dicionário aborda, notamos que, para Kierkegaard, a fé é uma graça de Deus e o homem precisa abrir-se existencialmente para poder receber tal graça. Cada homem tem um caminho a ser percorrido, situações em que Deus pode presenteá-lo com a fé, cabendo ao homem seguir confiando. No que tange ao homem conquistar a fé, KIERKEGAARD irá dizer que

O que está ao alcance de qualquer homem é o movimento da resignação infinita e, pela minha parte, não hesitaria em acusar de covardia quem quer que se julgasse incapaz de o realizar. Porém, em relação à fé, já é uma outra questão. Não é permitido a ninguém fazer acreditar aos outros que a fé tem pouca importância ou é coisa fácil, quando é, pelo contrário, a maior e a mais penosa de todas as coisas (1984, p. 139).

A fé não é movimento fácil porque é um voltar-se diretamente para o absoluto, para a interioridade oculta de cada homem. Nesse movimento, as dobras do cotidiano e os valores apregoados pela sociedade se tornam menores e o que se sobressai é essa relação direta com Deus. Segundo Kierkegaard, foi esse o movimento que fez Abraão, foi esse o movimento que Maria, mãe de Jesus, fez. Nas palavras de KIERKEGAARD

O paradoxo da fé consiste, portanto, em que o indivíduo é superior ao geral de maneira que, para recordar uma distinção dogmática hoje já raramente usada o *Indivíduo determina a sua relação com o geral tomando como referência o absoluto, e não a relação ao absoluto em referência ao geral* (1984, p. 151) (grifo nosso).

Assim, no movimento da fé, o interior é superior ao exterior; e Kierkegaard (1984) diz ser possível conseguir descrever os movimentos da fé, mas não ser possível reproduzi-los. Dentro desse contexto, o filósofo afirma que

Não posso realizar o movimento da fé, não posso cerrar os olhos e lançar-me de cabeça, pleno de confiança, no absurdo: tal coisa é impossível, mas não me vanglorio por isso. *Possuo a certeza de que Deus é amor; mas não tenho fé: não tenho coragem.* O amor de Deus é, para mim, a um tempo na razão direta e na razão inversa, incomensurável com toda a realidade. Mas nem por isso tenho a fraqueza de me entregar a lamentações nem a perfídia de negar que a fé seja algo muitíssimo elevado. Posso acomodar-me e, viver à minha maneira, feliz e contente, mas tal alegria não promana da fé e, comparativamente, é desgraçada. Não importuno Deus com mesquinhas inquietações; não me preocupa o detalhe, *fixo os olhos unicamente no meu amor*, cuja chama, clara e virginal, *guardo dentro de mim; confia a fé em que Deus cuida das mínimas coisas* (KIERKEGAARD, 1984, p. 127-128).

Pode-se afirmar ainda, em razão das colocações de Kierkegaard, que a fé não é algo fácil, mas que pode se tornar possível desde que Deus, que é Amor, se volte para esse homem e o possibilite encontrar-se na fé. Quanto ao homem, cabe seguir confiando em Deus, rogando a Deus, e se abrindo ao que lhe chega no caminho, ao infinito que existe no cotidiano⁸⁷.

87 Nesse sentido, Kierkegaard nos fala de Sócrates como um exemplo de pessoa que se abre ao movimento do infinito, haja visto que tal movimento é de suma importância nesse caminho árduo de possibilidade de encontro com a fé. “A fé é precedida de um movimento de infinito; é somente então que ela aparece, *nec inopinate* (*e não inesperadamente), em virtude do absoluto. Posso compreendê-lo, sem por isso pretender que possuo a fé. Se ela não é outra coisa senão o que a filosofia diz, *já Sócrates foi mais longe, muito mais longe, enquanto que, no caso contrário, não a alcançou. Fez o movimento infinito do ponto de vista intelectual. A sua ignorância não é outra coisa senão a resignação infinita. Esta tarefa é já suficiente para as forças humanas, ainda que hoje seja desdenhada; mas antes de tudo, é necessário tê-la realizado, é necessário primeiro que o indivíduo se haja esgotado na infinitude, para chegar então ao ponto em que a fé pode surgir*”. (KIERKEGAARD, 1984, p. 151) (grifos nossos).

Em virtude de todas as nossas colocações e das afirmações contidas nos dicionários pesquisados, bem como daquelas feitas pelos próprios teóricos e por alguns de seus comentadores, faz-se mister salientar que vemos nos teóricos citados no presente tópico (Agostinho, Pascal e Kierkegaard) uma convergência em relação à noção por eles defendida sobre Deus, o qual é amor para todos eles. Tal noção de Deus está atrelada às suas perspectivas de que apenas o homem, de forma particular e única, pode chegar até Deus, chegar às verdades divinas, posto que é necessário que Deus dê a graça a esse homem, de encontrá-Lo, mas também é necessário que esse homem se abra para a possibilidade desse encontro.

4.2.1.3.3 Discussões sobre a Fé Para Além do Âmbito Religioso Confessional

A partir desse nosso levantamento junto aos dicionários, encontramos dois pensadores que se distinguem dos demais pensadores em virtude de que suas conceituações de fé não se limitam ao âmbito religioso confessional, ou seja, suas conceituações de fé não estão restritas a uma ideia de fé que abriga um arquétipo de crenças a serem seguidas e professadas; estes teóricos são Immanuel Kant e Karl Jaspers. Desse modo, as categorias que se desvelaram a partir do estudo da conceituação de fé da maior parte dos teóricos, as quais foram tratadas anteriormente, não são as mesmas que se fazem presentes em Kant e em Jaspers. Contudo, não foi possível, dentro do nosso tempo de pesquisa, vislumbrarmos e aprofundarmos categorias comuns que perpassassem tanto as discussões sobre o conceito de fé de Kant, quanto as discussões de Jaspers. Com isso, não estamos querendo dizer que tais categorias não existam, apenas queremos enfatizar que, em nossa pesquisa, não tivemos tempo de realizar tal estudo.

É dentro desse contexto que nos próximos subtópicos procuramos tecer algumas considerações acerca do conceito de fé em Kant e em Jaspers, e tangenciar algumas categorias específicas que são relevantes para a compreensão desse conceito em cada um deles. Ainda gostaríamos de ressaltar que, embora nossa pesquisa tenha nos possibilitado perceber que Kant e Jaspers se aproximam, em virtude de os dois não restringirem seus estudos em torno de uma fé religiosa confessional, ambos se distanciam quanto aos pressupostos que circundam as suas conceituações de fé.

4.2.1.3.4 Kant: fé racional e as condições de possibilidade da existência de Deus, da imortalidade e da liberdade

O teórico Immanuel Kant, em seu livro *Crítica da Razão Prática* (2020), falará sobre a fé racional⁸⁸, a qual nos permite compreender a possibilidade da existência de Deus, da liberdade e da imortalidade. Antes de explicarmos mais especificamente sobre a fé racional, achamos necessário realizarmos algumas considerações sobre outras categorias kantianas que nos subsidiaram nesse caminho compreensivo desse tipo de fé.

Primeiramente, gostaríamos de pontuar a distinção que Kant faz entre a Razão Pura e a Razão Prática. A primeira razão faz alusão ao esforço do homem em busca do conhecimento, da compreensão; dentro dessa perspectiva, temos as inúmeras filosofias. A segunda razão diz respeito a uma ética⁸⁹ da ação, ou seja, esta razão não está pautada em raciocínios reflexivos comprováveis, mas, sim, em uma atitude ética que enseja uma ação. Dentro desses horizontes da razão prática, o homem tem liberdade para agir de forma ética, de forma moral, mesmo estando, esse homem, dentro de um mundo em que fatos acontecem sem, necessariamente, o seu consentimento. Assim, KANT afirma:

[...] a razão pura pode ser prática, isto é, pode determinar a vontade por si mesma, independentemente de tudo o que é empírico – e expõe isso, certamente, mediante um fato no qual a razão pura se torna prática pelo ato, a saber, *a autonomia nos princípios da moralidade pela qual ela determina a vontade do ato. Ela mostra, ao mesmo tempo, que esse fato está inseparavelmente ligado à consciência de liberdade da vontade*, sendo até mesma idêntica a ela, pelo que a vontade de um *ser racional* que, enquanto pertence ao mundo sensível, *reconhece-se necessariamente submetido às leis da causalidade, tal como outras causas eficientes*, ao mesmo tempo *também no domínio prático, é consciente, de um outro lado, a saber, enquanto ser em si mesmo*, de sua existência determinável em uma ordem inteligível das coisas, e certamente não conforme uma intuição particular de si mesmo, mas conforme certas leis dinâmicas que podem determinar sua causalidade no mundo sensível [...] (2020, p. 65-66) (grifo nosso).

Desse modo, percebemos que, para Kant, essa própria busca do homem pelo conhecimento pode ser um agir perpassado pela ética e que tal ação evidencia uma consciência de liberdade. Mas antes de nos atermos à categoria da liberdade, a qual é importante para a nossa argumentação, faz-se necessário abrir alguns parênteses para pontuarmos dois termos comuns nas obras de Kant, a saber, *postulado* e *lei moral*. Postulados, para Kant, são fatos que não necessitam de uma comprovação; assim, segundo ele, existem três grandes postulados, que são “os da imortalidade, da liberdade considerada positivamente (como causalidade de um ser na medida em que pertence ao mundo inteligível) e a existência de Deus” (KANT, 2020, p.

88 Na tradução que lemos do livro de Kant, “*Crítica da Razão Prática*” (2020), o termo fé racional está traduzido como crença racional. Desse modo, pode aparecer ao longo do nosso texto tanto o termo fé racional quanto o termo crença racional, mas ambos têm o mesmo significado.

89 Entendemos que na versão da tradução que utilizamos da obra de Kant, o termo moralidade tem o mesmo significado do termo ética, o qual é utilizado em outras traduções de obras do autor.

171). Já a lei moral pode ser compreendida como considerações universalmente válidas para todos os homens. Para Kant, todos os postulados apregoados pela razão prática “partem do princípio da moralidade, que não é um postulado, mas uma lei, pela qual a razão determina a vontade imediatamente [...]” (KANT, 2020, p. 170). Ainda nas palavras de KANT, “[...] essa lei moral se funda na autonomia de sua vontade, enquanto uma vontade livre, a qual tem de poder, ao mesmo tempo, concordar necessariamente, segundo suas leis universais, com aquilo a que ela deve se submeter” (Idem). A partir das leituras que realizamos das obras de Kant, entendemos que a lei moral está apenas submetida ao sumo bem. Ou seja, Kant acredita que existe uma lei moralmente válida para todos os homens e que tal lei incide na razão e essa determina a vontade humana; todavia, essa lei moral está diretamente sujeitada à ideia do sumo bem.

Nessa tessitura compreensiva, faz-se mister afirmar que Kant trabalha com a ideia da existência de um sumo bem. É interessante atentarmos para essa categoria, uma vez que ela nos permite compreender que a finalidade do homem é a de se aproximar desse sumo bem, entendendo que o mesmo está pautado, em primeiro lugar, em uma moralidade e, em segundo lugar, em uma felicidade, a qual deve ser uma consequência moral. Como afirmou KANT, “apenas nessa subordinação o sumo bem é o objeto completo da razão prática pura, que tem de representá-lo necessariamente como possível, porque é um comando dessa razão contribuir com tudo o que for possível para a sua produção” (2020, p. 157).

É de se questionar por que o sumo bem não está atrelado primeiramente à felicidade, mas, sim, à moralidade. A resposta que Kant (2020) sinaliza é que a felicidade não necessariamente é algo bom universalmente; em outras palavras, às vezes, a felicidade traz o bem particular para um determinado homem, mas esse bem não obrigatoriamente é algo bom se pensado de forma universal⁹⁰; no entanto, a moralidade, esta sim, está relacionada ao bem de forma universal.

Mas será que o homem é capaz de chegar ao sumo bem? Para KANT,

[...] a completa adequação da vontade com a lei moral é a santidade, uma perfeição da qual nenhum ser racional do mundo sensível é capaz em nenhum momento de sua existência. Entretanto, como ela é todavia exigida como praticamente necessária, então ela só pode ser encontrada em um *progresso que segue ao infinito* em direção àquela completa e é necessário, segundo princípios da razão prática pura, *admitir uma*

90 Um exemplo que pode ilustrar isso é se pensarmos que quando recebemos um troco errado, a pessoa que recebeu ficará feliz porque ganhou um dinheiro a mais, contudo, essa felicidade não pode ser universalmente válida uma vez que ela ocorreu em detrimento do erro de uma pessoa que provavelmente será penalizada pelo erro cometido. Assim, a felicidade sentida pela pessoa que recebeu o troco é algo particular e não está atrelado a uma moralidade.

tal progressão prática como o objetivo real de nossa vontade (2020, p. 160) (grifos nossos).

A partir da afirmação acima podemos dizer ainda que o homem pode se aproximar desse sumo bem, mas nunca será capaz de alcançá-lo totalmente, mas que é necessário que ele o busque incessantemente em seu caminho. É dentro desse contexto de evolução e de aproximação do homem ao sumo bem que Kant nos fala da imortalidade da alma como sendo necessária para a compreensão desse contínuo progresso em direção ao sumo bem. Todavia, dentro da perspectiva kantiana, a imortalidade da alma, como já mencionamos, é um postulado; ou seja, não necessita ser demonstrada. Dentro dessa perspectiva compreensiva, achamos válido refletirmos mais sobre o sumo bem. Para KANT,

[...] o sumo bem só é possível no mundo na medida em que é admitida uma causa suprema da natureza, que tem uma causalidade conforme a intenção moral. Ora, um ser que é capaz de ações segundo a representação de leis é uma *inteligência* (um ser racional) e a causalidade de um tal ser segundo essa representação de leis é a sua vontade. Portanto, a causa suprema da natureza, na medida em que ela tem de ser pressuposta / para o sumo bem, é um ser que, mediante o entendimento e a vontade, é a causa (por conseguinte o autor) da natureza, isto é, Deus (2020, p. 163-164).

Assim, a ideia do sumo bem passa também pela existência de Deus. Se admitimos a possibilidade da existência do sumo bem, devemos também admitir a existência de um ser com tamanha perfeição, autor desse mundo. Só que admitir esse postulado não passa por uma demanda objetiva ou por uma obrigação⁹¹, mas, sim, por uma necessidade subjetiva (KANT, 2020, p. 164). Kant chama essa admissão de crença racional/fé racional:

[...] mas essa *admissão* em relação à compreensibilidade de um objeto que nós é posto como problema pela lei moral (do sumo bem) e, portanto, de uma demanda do ponto de vista prático, pode se chamar crença e *certamente de uma crença racional porque a mera razão pura* (tanto segundo o seu uso teórico quanto seu uso prático) *é a fonte da qual ela se origina* (KANT, 2020, p. 164) (grifo nosso).

Desse modo, a fé racional nos permite admitir a possibilidade da existência de Deus, mas nunca conhecer ou contestar a sua existência. Vale ressaltar ainda que essa fé é considerada racional porque

[...] se origina de uma intenção moral, na medida em que é uma determinação voluntária de nosso juízo, proveitosa para o propósito moral (comandado) e, além disso, concordante com a demanda teórica da razão, a saber, uma determinação de admitir aquela existência e também de colocá-la como fundamento para o uso da razão; assim, ela pode hesitar frequentemente, mesmo no caso dos bem-intencionados, mas nunca cair em descrença (KANT, 2020, p. 186).

Admitir a existência de Deus é uma escolha nossa, as ações que empreendemos no mundo também partem de uma vontade nossa, embora estejamos inseridos em um mundo

91 Conforme KANT, o dever que temos é somente “o empenho na produção e promoção do sumo bem no mundo” (2020, p. 164).

repleto de fatores já determinados (exemplo: nascemos no seio de uma dada família e não de outra etc.); no entanto, temos liberdade em nossas vontades, somos livres para que nossas ações no mundo sejam voltadas para a lei moral, a qual abriga o sumo bem. Corroborando com a compreensão da relação existente entre lei moral, liberdade, Deus e a imortalidade da alma, KANT afirma:

[...] nós certamente *não conhecemos nem a natureza da nossa alma nem o mundo inteligível, nem tampouco o ser supremo, segundo aquilo que eles são em si mesmos*, mas apenas unimos conceitos deles no conceito prático de sumo bem, como objeto de nossa vontade, e de modo completamente a priori pela razão pura, mas unicamente mediante a lei moral e também meramente com relação a essa lei, em vista do objeto que ela comanda. / No entanto, não se discerne *desse modo como é possível a liberdade e como essa espécie de causalidade tem de ser representada de maneira teórica positiva, mas apenas é postulada, pela lei moral e em função dela, que tal liberdade existe*. Ocorre o mesmo com as outras ideias, que nenhum entendimento humano jamais perscrutará quanto à sua possibilidade [...] (2020, p. 172) (grifos nossos).

Dentro desse contexto, é possível dizer ainda que os elementos que elencamos abaixo não podem ser demonstráveis, podem apenas ser admitidos pela fé racional, a qual tem origem na própria razão pura; são eles: a lei moral rege as vontades humanas ao caminho do sumo bem; a ideia da imortalidade da alma – tão necessária ante esse caminho de aproximação ao sumo bem; a existência de Deus (um sábio autor moral do mundo); bem como a existência da liberdade humana, que é capaz de romper com os determinismos do mundo e de pautar sua ação numa vontade moral, numa aproximação ao sumo bem.

Ainda com o intuito de compreender melhor a fé racional, nos valem as afirmações que o Dicionário Kant de CAYGILL faz ao distinguir os tipos de fé para o respectivo filósofo:

[...] o caso da fé doutrinal como físico-teologia, a qual aplica analogamente a certeza subjetiva da fé moral a objetos da natureza. [...] Kant considera a fé doutrinal inerentemente instável [...]. *A fé moral confere certeza à existência da liberdade, imortalidade e Deus, e essa certeza está baseada na incapacidade para rejeitar esses postulados sem “tornar-se digno de desprezo a meus próprios olhos”*. *A fé racional resultante dessa certeza moral envolve um insight das condições necessárias para se realizar “a unidade de fins sob égide da lei moral”*. (2000, p. 324) (grifo nosso)

[...] Embora Kant pareça sublinhar a existência de Deus e da imortalidade, suas preocupações não são primordialmente religiosas. Isso não significa, porém, que ele exclua considerações religiosas, pois estas são discutidas em considerável detalhe em RL. Kant usa aí a ideia de fé como dom que confere certeza objetiva ao seu beneficiário para justificar a *distinção entre religião, da qual existe somente uma e fés, das quais há muitas (judaica, mulçumana, hindu, cristã)*. *A religião está “oculta no íntimo e está relacionada com disposições morais”*, ao passo que as *“fés eclesiásticas” são externas, empíricas e numerosas*. Kant percebe (e recomenda) uma transição das fés eclesiásticas para a igreja universal da religião; *todo indivíduo “possui” uma “fé salvadora” ou “pura fé religiosa” - isto é, fé prática - mesmo que pratique uma fé eclesiástica*. *Estas são desenvolvimentos de “fés históricas” fundadas sobre atos específicos e atestados da revelação, e sublinham os atos exteriores de “servilismos e fé mercenária”, os quais diferentemente da fé salvadora, podem muito bem ser praticados com uma disposição malévola*. *A “fé religiosa pura” ou salvadora tem*

dois elementos: o primeiro é a fé numa expiação ou reparação por ações injustas, enquanto o último é “a fé em que podemos tornar-nos benquistos aos olhos de Deus através de uma vida exemplar no futuro”. Ambos os elementos são derivados um do outro mas, em certas circunstâncias, um pode preceder o outro. A fé eclesiástica/histórica privilegia a expiação, concedendo prioridade à fé numa “expição indireta” sobre uma boa conduta na vida ao passo que na religião vale o inverso, com a fé prática tendo como preferência sobre a fé na revelação Kant vê uma possível fusão das duas posições numa forma de cristologia onde Cristo é o objeto da fé salvadora não porque existiu outrora e era filho de Deus, mas porque é um “arquétipo” exemplar existente em nossa razão... de um curso de vida que agrada a Deus (2000, p. 326) (grifos nossos)

Essas afirmações nos permitem notar que Kant, ao longo de seus estudos, esboçou alguns comentários acerca de alguns tipos de fé. Atentamos, primeiramente, para o que o citado dicionário apresentou como fé moral e fé racional. Se olharmos bem, esses dois tipos de fé estão intimamente ligados, sendo difícil até distingui-los. A título do nosso trabalho, não fazemos essa distinção, visto que as leituras que realizamos de duas de suas obras (“Crítica da Razão Prática”, 2020; e “O que significa orientar-se no pensamento”, 1985) não nos permitiram realizar tal diferenciação⁹²; nelas, Kant trabalha apenas com a fé racional.

Percebe-se também, por meio dessas citações acima, extraídas do referido dicionário, que Kant diferencia a fé religiosa da fé eclesiástica. Sendo a primeira uma fé universalmente válida porque está pautada em valores morais; já a fé eclesiástica, ou histórica, são fés pautadas em assentimentos externos de verdades que foram reveladas. Nesses últimos tipos de fé, a penitência e o castigo fazem parte desse movimento de crer. Na contramão dessa fé eclesiástica, vem a fé religiosa, que, em seu âmago, aponta para uma vida moral/ética. Valendo-se desse pressuposto, Kant nos coloca a figura de Jesus Cristo, não dentro de uma perspectiva da fé eclesiástica, mas, sim, numa perspectiva religiosa em que Jesus é um modelo de vida pautado na moralidade e que, por isso, se aproxima de Deus, do sumo bem.

Observando a fé moral, a fé racional e a fé religiosa em Kant, percebemos que elas são partes de uma mesma fé, de uma fé que se origina dos princípios morais universais, que têm o sumo bem em seu horizonte e que seus desdobramentos nos permitem admitir a possibilidade da existência de Deus, da imortalidade e da liberdade, haja vista que essas ideias só são comprovadas a partir de cada um que as assume, haja vista não serem passíveis de comprovações.

Gostaríamos de concluir o presente subtópico elucidando algumas palavras de Kant que, ao nosso ver, transparecem as sutilezas de seu pensamento:

92 Não queremos dizer com isso que a distinção realizada pelo dicionário está errada, apenas salientamos que nossas leituras dessas duas obras não nos possibilitaram identificar e diferenciar a fé moral da fé racional em Kant.

[...] Já que nós temos, *apesar de todo o empenho de nossa razão/ apenas uma perspectiva muito obscura e ambígua do futuro, de modo que o governante do mundo nos permite apenas conjecturar e não apreender ou provar claramente sua existência e seu esplendor*, e visto que, em contrapartida, a lei moral em nós, sem nos prometer nem ameaçar algo com certeza, exige de nós um respeito altruísta, permitindo contudo, uma vez tornado ativo e dominante esse respeito, pela primeira vez e apenas desse modo, perspectivas do reino do supracensível, embora apenas com uma visão fraca; pode então ter lugar a intenção moral verdadeira, imediatamente consagrada à lei, e a criatura racional pode se tornar digna de participar no sumo bem, que é adequado ao valor moral de sua pessoa e não meramente às suas ações. // Portanto, aqui poderia muito bem estar certo aquilo que *o estudo da natureza e do homem nos ensina suficientemente, a saber, que a sabedoria insondável, pela qual nós existimos, não é menos digna de veneração por aquilo que ela nos recusou do que por aquilo que ela nos permitiu fazer parte*. (KANT, 2020, p. 187-188) (grifos nossos)

Assim, para nós, Kant instaura uma perspectiva muito própria de compreensão da fé, uma vez que, para ele, a fé é um movimento racional que possibilita ao homem tangenciar a esfera do supracensível, se aproximar dos ideais transcendentais, mas que, nem por isso, nos permite descrever tais ideais. Ou seja, não podemos nunca afirmar o que é Deus, a imortalidade e a liberdade e nem tão pouco a fé racional nos exige o dever de acreditar, pois como disse KANT, “não pode haver nenhum dever de admitir a existência de uma coisa” (2020, p. 164). Assim, a fé racional apenas nos indica, de forma subjetiva, a possibilidade de existência de tais ideais, os quais são necessários à vida humana. Desse modo, concluímos esse subtópico ressaltando o esforço compreensivo de Kant de ir além da dicotomia fé-razão e de pensar a fé como uma própria faculdade da racionalidade que aponta para os horizontes de uma ética, de uma moralidade, de um sumo bem.

4.2.1.3.5 A Fé Filosófica de Karl Jaspers

O filósofo Karl Jaspers foi um dos teóricos mais citados pelos dicionários, quando estes se lançaram ao trabalho de conceituação do termo fé; contudo, chamou nossa atenção o fato de que todos os dicionários, ao abordarem os conceitos desse autor, sempre fizeram uso de uma definição bem ampla e pouco explicativa. De acordo com o Dicionário de Teologia de Ferguson (2009) e o Dicionário de Teologia de Fries (1983), Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Buber e Peter Wust tentaram, em seus estudos, compreender o valor e a natureza que são próprios da fé e do conhecimento da fé. De uma forma mais explicativa, o dicionário intitulado *Del Lenguaje Filosófico de Foulquié*, ao tratar da fé, traz algumas colocações de Jaspers acerca

desse assunto: “Ter fé é viver inspirado pelo abrangente”⁹³, deixar-se levar e se encher dele”⁹⁴ (JASPERS *APUD* FOULQUIÉ, 1967, p. 291) (tradução nossa); “[*Para Jaspers*] ocorre com a psicanálise como com o marxismo: é uma fé que deve lembrar constantemente que vem de um suposto conhecimento total do homem”⁹⁵ (Idem). O Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1962), no que tange ao conceito de fé de Jaspers, apenas nos diz que na contemporaneidade os filósofos, de um modo geral, não têm se debruçado sobre a temática da fé; no entanto, filósofos como Jaspers se voltam “por vezes em exaltar a própria fé e as suas possibilidades privilegiadas” (1962, p. 412).

Dentro desse contexto, percebemos que mesmo Jaspers sendo citado por quatro dicionários, o que eles dizem nos dá pouco ou quase nenhum subsídio para a compreensão da fé para esse pensador. Assim, decidimos ler textos de autores que pesquisaram sobre Jaspers e ler a sua própria obra, “A fé filosófica”. A partir dessas leituras conseguimos entender melhor, por exemplo, o que o dicionário filosófico Foulquié quis dizer quando atrela a fé em Jaspers ao abrangente, bem como também conseguimos nos aproximar de alguns horizontes singulares que tangenciam a ideia de fé para o referido pensador. Dentro desse contexto, nas próximas linhas, buscamos nos aproximar de alguns horizontes que perpassam a definição de fé em Jaspers.

Para entendermos melhor o que Jaspers chama de fé filosófica, achamos válido, mesmo que de forma sucinta, tecermos considerações sobre algumas categorias que contribuem para o entendimento da fé filosófica.

Antes mesmo de conceituar o que estava chamando de fé filosófica, Jaspers, em seu livro que tem como título esse mesmo termo, reflete sobre a dicotomia sujeito-objeto, tão presente nas ciências modernas, e diz que ao falarmos sobre a fé não podemos pensar em um sujeito e em um objeto isoladamente. Para JASPERS, “O ser não é objeto diante de nós, na percepção ou no pensamento, nem é o sujeito” (1953, p. 14) (tradução nossa). O filósofo ainda nos diz que “[...] quando falamos de fé, temos em mente o que abrange sujeito e objeto” (JASPERS, 1953, p. 14) (tradução nossa). Dentro desse contexto, JASPERS introduz em suas argumentações a categoria do abrangente/englobante, que é o ser que “não é apenas sujeito nem apenas objeto, mas compreende os dois lados do dualismo sujeito-objeto. Embora esse

93 Em algumas traduções, esse termo também é chamado de envolvente, englobante, todo-abrangente. Segundo MENDONÇA, “O todo abrangente é a manifestação do ser através da sua relação sujeito-objeto, possui assim, dois lados: subjetivo e objetivo” (2019, p. 58).

94 “*Tener fe es vivir inspirado por lo englobante, dejarse conducir y colmar por él*”.

95 [Para Jaspers], “[...] ocurre con ele psicoanálisis como el marxismo: es una fe de la que conveniente constatemente recordar que procede de un pretendido saber total del hombre”.

englobante não seja um objeto adequado, ao filosofar falamos a partir dele e com vistas a ele” (1953, p. 14-15) (tradução nossa). Para esse teórico existem sete diferentes origens do abrangente, ou modos dele se apresentar. Vejamos o que explica RÖHR, a partir da leitura que faz sobre os modos do abrangente em Jaspers:

Entre as sete maneiras distinguem-se as do lado subjetivo das do lado objetivo, bem como as imanentes das transcendentais. Ser aí (*Dasein*) (p. 53-64), consciência geral (*Bewusstsein überhaupt*) (p. 64-70) e espírito humano (*Geist*) (p. 76-83) são as maneiras subjetivas e imanentes; mundo (*Welt*) (p. 85-107) é o correspondente objetivo da imanência. Existência (*Existenz*) (p. 76-83) é o lado subjetivo e transcendência (*Transzendenz*) (p. 107-113) o lado objetivo das maneiras transcendentais. Razão abrangente (*Vernunft*) (p. 113-120) é identificado por Jaspers como laço de todas as maneiras do englobante e perpassa, enquanto tal, tanto as maneiras subjetivas e objetivas quanto as imanentes e transcendentais (2015a, p. 20).

Para uma melhor compreensão das formas do abrangente, explicitaremos cada uma a partir das palavras de Jaspers e/ou de algum de seus estudiosos. O *sujeito vital/Ser aí/Dasein* “corresponde, nas suas características básicas, ao que Platão chama de mundo sensível. É a vida biológica e social, são os impulsos, desejos, necessidades e funções fisiológicas que sustentam as nossas vidas, sem necessariamente ter consciência deles” (RÖHR, 2015a, p. 20-21). A *consciência em geral*, como modo do abrangente, pode ser compreendida pelo seguinte pensamento: “[...] todos os seres humanos coincidem num pensamento idêntico. Engloba principalmente os conhecimentos da lógica, da matemática e das ciências.” (RÖHR, 2015a, p. 21). Em relação ao *Espírito*, podemos dizer que, para Jaspers, esse modo do abrangente diz respeito aos nossos pensamentos e seus significados únicos. Nas próprias palavras de JASPERS,

[...] a vida espiritual é vida de ideias. As ideias – por exemplo, as ideias práticas de missões e tarefas para a nossa realização, as ideias teóricas do mundo, alma, vida etc. – conduzem-nos, e certamente por meio de impulsos que existem em nós, como tração da totalidade de sentido que existe na coisa, como método sistemático de penetração, apropriação e realização. Eles não são objetos, mas aparecem em diagramas e figuras. Eles agem no presente e ao mesmo tempo são tarefas infinitas (1953, p. 18) (tradução nossa).

Essas três primeiras formas do abrangente fazem parte do lado subjetivo e imanente do ser. Temos também o *mundo* como forma do abrangente; esse, como sabemos, representa o lado objetivo do imanente. Para JASPERS, “[...] o mundo como um todo não é um objeto, mas uma ideia. O que sabemos está no mundo, nunca é o mundo” (1953, p. 17) (tradução nossa), ou seja, o mundo pode ser considerado “a correspondência objetiva desses três modos imanentes, que somos [...]” (RÖHR, 2016a, p. 4). Jaspers não restringe os modos de ser do abrangente ao imanente e reflete sobre os modos de ser dentro de uma perspectiva de transcendência. Assim, inspirado em Kierkegaard, Jaspers fala sobre *existência possível* e coloca essa existência como um modo do abrangente correspondente à parte subjetiva da transcendência. Em suas palavras,

Somos existência possível. Vivemos de uma origem que está acima da existência que se torna empiricamente objetiva, acima da consciência em geral e acima do espírito. Esta nossa essência se manifesta: 1º na insuficiência que o homem experimenta em si mesmo, pois nele há uma inadequação constante à sua existência, ao seu conhecimento, ao seu mundo espiritual; 2º no absoluto, ao qual a sua existência está submetida por meio de seu genuíno ser, ou por aquilo que lhe é dito de forma compreensível e válida; 3º no incessante impulso para o uno, visto que o homem não se contenta com um único modo de englobar por si mesmo, nem com todos eles, mas sente o desejo da unidade fundamental, pois só é o ser e a eternidade; [...] (JASPERS, 1953, p. 18-19) (tradução nossa).

Os fundamentos da nossa individualidade – a constituição oculta da qual eu venho em direção a mim mesmo, que, como eu mesmo gero livremente, ao mesmo tempo em que sou dado como presente a mim mesmo – desaparece nesses três modos de abrangência quando eles são nada mais do que estes são. No entanto, esse fundamento, essa liberdade, o fato de que sou capaz de ser eu mesmo em comunicação com os outros eus, chamamos de Existência possível (JASPERS *APUD* RÖHR, 2016a, p. 4).

Pensar nesse modo do abrangente, a existência possível, é ter em mente o caminho particular do homem em busca de si mesmo, do que lhe é mais próprio, entendendo esse processo enquanto possibilidade e não uma fatalidade, enquanto processo que ocorre dentro de uma comunicação com o outro e não em um isolamento.

Ao que diz respeito à *transcendência*, JASPERS afirma que

Transcendência é o ser que nunca se torna mundo, mas que se pode dizer que fala através do ser no mundo. Só existe transcendência quando o mundo não existe por si mesmo, não se estabelece em si mesmo, mas aponta para além de si mesmo (1953, p. 17) (tradução nossa).

Ainda se pode dizer que, em relação à transcendência, embora não possamos dizer com exatidão como ela é, podemos sentir sua torrente a partir de suas cifras. Segundo JASPERS *APUD* RÖHR, “Como existência, pensamos na direção da Transcendência em objetos chamados de cifras” (2016b, p. 605) (tradução nossa). Segundo RÖHR,

Podemos encontrar as cifras de transcendência em todas as religiões e culturas, em mitos, literatura e lendas. Mas isso não está restrito a eles. “Tudo o que é e foi criado pelos humanos: realidades, imaginações, pensamentos” (JASPERS, 1962, p. 193) pode se tornar cifra” (2016b, p. 605) (tradução nossa).

Desse modo, as cifras de transcendência nos revelam aspectos da transcendência sem torná-las algo mensurável.

Por fim, o último modo do abrangente é o que Jaspers chama de *razão abrangente*. De acordo com RÖHR, esse modo do abrangente

advém da distinção entre *Verstand* (entendimento ou consciência em geral) e *Vernunft* (razão abrangente) em Kant (JASPERS, 1963, p. 128). Além da consciência em geral que fornece conhecimentos evidentes e gerais, Kant identifica uma capacidade racional no ser humano, a razão abrangente, que não se sustenta num discurso argumentativo inquestionável, mas numa percepção daquilo que leva a uma certeza interna sobre as condições últimas da dignidade humana, ultrapassando os conhecimentos da consciência em geral, porém sem desconsiderar as certezas dela.

Jaspers amplia a função desse senso interno como juízo possível sobre a união das maneiras do englobante (2015a, p. 22-23).

Assim, para JASPERS *APUD* RÖHR,

De fato, aqui neste modo do Abrangente está a sala do movimento de entrada que é o propósito de filosofar. Mas ela não pode se realizar em um espaço sem ar, mas deve entrar em todos os modos do abrangente, cujos conteúdos só se tornam claros e puros, enquanto eles buscam em todas as direções o vínculo, pelo qual alcançam a unidade (2016b, p. 606) (tradução nossa).

A razão abrangente perpassa todos os modos do abrangente, mas não pode ser tida como superior aos demais modos. Ela pode ser considerada o vínculo entre todos os modos do abrangente (RÖHR, 2016a).

A partir dos modos do abrangente, Jaspers cria um caminho particular para se filosofar, para pensarmos nas nossas existências. Contudo, ele não cria um manual. Usando seu próprio termo, podemos dizer que sua filosofia nos revela cifras de transcendência; nos convida a procurar o que, em nós, nos é autêntico. A partir dessa compreensão basilar, Jaspers nos fala da fé filosófica, a qual é a crença em cada um dos modos do abrangente, nessa indissociabilidade entre sujeito e objeto, ou seja, a fé filosófica é:

O cumprimento do abrangente, no qual nem objeto nem sujeito é perdido, mas ambos permanecem presentes na Unidade, nós chamamos a fé no sentido mais amplo e na reafirmação, na garantia da fé. Fé em seu sentido crescente e abrangente imanente, encontramos na garantia da Existência e da Transcendência. A garantia de *Vernunft* (Razão em seu sentido mais amplo) como o sentido imperativo em filosofar elucidada a fé em *Vernunft*, que pertence à fé filosófica como seu poder mais verdadeiro (JASPERS *APUD* RÖHR, 2016a, p. 6).

Podemos dizer ainda que a fé filosófica é uma fé de uma experiência pessoal, de uma convicção interior ou, como diria MENDONÇA, a fé filosófica é “condicionada pela interioridade, um apelo da existência possível. Ela não pretende ser a verdade única para todos, não se impõe, é absoluta, apenas para o sujeito” (2019, p 76). Vale ressaltar ainda que a fé filosófica é a fé a qual os dicionários pesquisados atribuem como sendo a fé conceituada/estudada por Jaspers. Todavia, por mais que os estudos de Jaspers tenham evidenciado a fé filosófica, e que o mesmo declare que esse é seu tipo de fé, o filósofo, em seus estudos, ainda refletiu sobre outros tipos de fé opostos à fé filosófica. Um desses tipos de fé é a fé revelada, a qual é advinda de uma revelação feita por alguém, a qual deve ser entendida como válida para todos (RÖHR, 2015a). Dentro dessa lógica, temos a fé cristã revelada: “Só existe para ela uma fé, uma só e única Revelação, aquela que atestam a palavra da Bíblia e a tradição. Portanto, para ela, não há possibilidade de admitir outras pretensões históricas a uma revelação” (JASPERS *APUD* RÖHR 1982, p. 89). Ainda de acordo com JASPERS *APUD* RÖHR,

Logo que a Revelação cristã se pretende explicitamente como a única e exclusiva, é preciso que ela fundamente esta pretensão em argumentos que impliquem a generalização. [...] Os crentes não se contentam com anunciar, desejam provocar a convicção, conduzir por caminhos onde esta realidade única chegará a impor-se (1982, p. 89-90).

Assim, vemos que esse tipo de fé enseja uma perspectiva de exclusividade e universalidade, ou seja, apenas os homens que possuem esse tipo de fé são considerados agraciados com a verdade, e esse tipo de fé é a fé que, segundo seus adeptos, todos devem proclamar. Desse modo, essa fé fala de uma verdade total e única para todos. A crítica que Jaspers levanta a esse tipo de fé é justamente em virtude dessa sua pretensa verdade universal e exclusivista. Dentro da percepção de Jaspers, Deus não fala através de apenas um homem, ou seja,

A religião de Cristo contém a verdade de que Deus fala ao homem por meio dos homens; mas Deus fala por meio de muitos homens; na Bíblia por meio da série dos profetas, em que Jesus aparece como o último; nenhum homem pode ser Deus; Deus não fala exclusivamente por meio de nenhum homem, e com vários sentidos por meio de ninguém (JASPERS, 1953, p. 82) (tradução nossa).

No entanto, Jaspers não mostra apenas a diferença entre a fé filosófica e a fé na revelação cristã, ele também distingue a fé filosófica de toda e qualquer forma de pensamento que pretende universalizar um tipo de verdade; e é nesse contexto que ele faz algumas observações sobre teorias mais gerais, como a marxista e a psicanalista:

Todo conhecimento do homem, quando é absolutizado, fingindo tornar-se conhecimento do homem como um todo, faz nossa liberdade desaparecer. O mesmo acontece com as teorias do homem desenhadas com grande sentido para horizontes limitados: pela psicanálise, pelo marxismo, pela doutrina racial. Eles escondem o próprio homem quando tentam investigar mais do que aspectos de seu fenômeno (JASPERS, 1953, p. 49-50) (tradução nossa).

A partir de tudo o que até agora refletimos sobre a compreensão de fé em Jaspers, podemos afirmar a relação direta existente entre os modos do abrangente e a fé filosófica, que é uma fé que possibilita a crença no abrangente e exige do homem uma eterna abertura. É partindo dessa perspectiva que JASPERS afirma que a “fé é uma experiência abrangente” (1953, p. 15) (tradução nossa), ou seja, a fé filosófica é diferente de outros tipos de fé que se fundamentam em uma verdade objetiva universalmente válida. A partir da leitura feita por RÖHR, a fé filosófica em Jaspers “Não é uma fé adquirida de alguma forma externa, como revelação divina ou testemunho de outros. Nós alcançamos quando alcançamos o estado de nos sentirmos seguros em nossas próprias convicções” (2016b, p. 600) (tradução nossa). Por mais que a fé filosófica encaminhe o homem ao que ele tem de próprio, ela não é uma fé trilhada no

isolamento ou no individualismo; esse tipo de fé busca a comunicação, ela só é possível dentro da comunicação entre os seres.

[...] a fé filosófica, que também poderia ser chamada de fé na comunicação. Pois bem, neste caso as duas proposições regem: a verdade é o que nos une – e: a verdade tem sua origem na comunicação. O homem encontra o outro homem no mundo como a única realidade com a qual pode se unir com compreensão e confiança. Em todas as fases da união entre os homens, encontram companheiros do destino amando o caminho da verdade perdida para o homem que se isola, refratário e obstinado, e que se enraíza na solidão (JASPERS, 1953, p. 40) (tradução nossa).

A fé filosófica não quer deter a verdade, ela exige do homem a comunicação para que, diante do outro, a verdade possa ser desvelada, até mesmo porque “a verdade começa com dois” (JASPERS *APUD* RÖHR, 2015a, p. 27) e, assim, JASPERS ainda nos diz que: “Quem tem a posse definitiva da verdade não pode mais falar bem com os outros – interrompe a comunicação em favor do conteúdo em que acredita” (1953, p. 63) (tradução nossa). É por isso que a fé filosófica não restringe o homem a uma verdade, ela convida o homem a perceber os modos do abrangente e, a partir deles, buscar a comunicação. Esse movimento do homem em torno da comunicação não advém de uma série de conhecimentos, mas, sim, de um ato de fé; e mais uma vez, aqui se faz necessário o resgate das palavras de JASPERS:

A disposição para uma comunicação ilimitada não é consequência do conhecimento, mas sim a resolução de trilhar um caminho no ser-homem. A ideia de comunicação não é utopia, mas fé. Cabe a cada um saber se tende para isso, se acredita nisso, não como na vida após a morte, mas em algo totalmente presente: que em nós homens existe a possibilidade de realmente vivermos juntos, de falarmos entre nós, e, graças a esta comunicação, encontrar o caminho para a verdade, e só assim, tornarmos-nos devidamente nós mesmos (1953, p. 135) (tradução nossa).

Em todas as épocas, o problema está em tensão: encontrar a independência *fora do mundo*, na renúncia e na solidão – ou *no próprio mundo*, através do mundo, cooperando nele, sem sucumbir a ele. Assim, o filósofo, que só quer a sua liberdade com a liberdade dos outros, a sua vida só na comunicação com os homens, é o que gritava o louco atrás de Confúcio: “aquele é o homem que sabe que as coisas não vão e continua a caminhar com elas” – uma verdade para o conhecimento finito, que ele absolutiza seu status de aparente, mas uma verdade que não faz vacilar a verdade mais profunda da fé filosófica (1953, p. 124-125) (tradução nossa) (grifos do autor)

As afirmações de Jaspers nos fazem perceber que a perspectiva da fé filosófica é a de, através da comunicação entre os homens, fazer revelar a verdade, não uma única verdade, mas a verdade que habita em cada um, de forma singular, a qual só se revela em face ao outro com o qual nos comunicamos de forma genuína e aberta. A fé filosófica nos mostra que cotidianamente somos convidados a termos, na comunicação, a possibilidade de realização, a possibilidade de concretização da nossa humanidade; como afirmou JASPERS, “[...] a fé filosófica é a crença do homem em sua possibilidade. Sua liberdade respira nela” (1953, p. 60) (tradução nossa).

Gostaríamos de concluir esse subtópico refletindo acerca da importância do pensamento de Jaspers sobre esse tipo de comunicação como possibilidade de realização humana, principalmente nesses tempos hodiernos em que se passa a ideia de que a comunicação humana genuína não existe, e o que existe no lugar dela é a persuasão de uns aos outros – o jogo de poder presente nas falas, a farsa contida nos “diálogos” curtos e espetaculares da internet. A sutileza e a força que perpassam o pensamento de Jaspers, a partir da fé filosófica, a partir do desvelamento dos modos do abrangente, a partir da nossa sempre presente possibilidade de comunicação, nos abre a janela para o encontro conosco a partir de uma característica humana, que é a comunicação. Não somos ingênuos, e Jaspers também não era quando escreveu suas obras; com isso, queremos dizer que enxergamos as vicissitudes e as dificuldades de estabelecermos uma comunicação em nosso dia a dia; no entanto, entender que existe uma possibilidade no horizonte nos faz persistir nesse caminho e nos comprometer com ele, posto que, como diria o próprio JASPERS, “A fé filosófica é um princípio próprio. Mas deixa aberta para outras possibilidades de Revelação, sem a poder compreender. Ela quer, não a hostilidade, mas a lealdade, não o rompimento, mas a comunicação, não a violência, mas a liberdade” (1953, p. 90) (tradução nossa).

4.2.1.3.6 Algumas Considerações a partir das Pesquisas nos Dicionários

Ao chegarmos às conclusões do presente capítulo, achamos importante destacar que o objetivo inicial de nossas pesquisas junto aos diversos dicionários selecionados foi alcançado, uma vez que nos aproximamos de algumas compreensões sobre o fenômeno da fé. Nos dicionários da Língua Portuguesa, tivemos acesso aos conceitos corriqueiros e mais sucintos. Nos dicionários de Teologia encontramos bases mais profundas a embasar os conceitos utilizados pelos autores mais citados. Isso também vale para os conceitos encontrados nos dicionários de Filosofia, posto que o conceito de cada um dos autores citados nos foi apresentado de forma ampla e contextualizada.

Como afirmamos no início deste capítulo, buscamos conhecer e desvelar um tipo de fé que derivasse de um processo próprio/interno de aquisição e de afirmação. Em outras palavras, buscamos conhecer e nos aproximar a definições que nos indicassem a importância do desvelamento interno dos valores que temos como próprios, das verdades que passamos a conservar como nossas, íntimas.

Nesse sentido, destacamos os seguintes conceitos encontrados nos dicionários de Língua Portuguesa: adesão do espírito ao que considera verdadeiro; sinceridade, autenticidade;

confiança; confiança absoluta. Da leitura que realizamos, a partir de nossa existência e de nossas bases conceituais, tais conceitos nos conduziram à noção de uma fé que implica abertura e adesão ao que nos é próprio/verdadeiro/autêntico, implica confiança absoluta, sincera e autêntica. Em linhas gerais, tal definição nos aproximou à compreensão de que existe um tipo de fé relacionado à autenticidade humana, à sinceridade, a uma adesão do espírito (íntima, portanto) ao que considera como verdadeiro.

Nos dicionários de Teologia e de Filosofia, encontramos basicamente dois grupos de conceitos sobre a fé: um, direcionado à perspectiva religiosa/divina (abordando Deus e Suas verdades que se nos revelam ou que são alcançadas através da fé) e outro, o qual vai além do âmbito religioso confessional, mas também finca seus horizontes compreensivos na dimensão transcendente da existência⁹⁶.

É importante situar que nos aproximamos mais deste último grupo, tendo em vista que os conceitos apresentados pelos seus representantes não vinculam o estudo da fé necessariamente a uma perspectiva religiosa, por mais que trafeguem pelos valores contidos na dimensão transcendente. Pensando nos conceitos que mais contribuíram para nossa aproximação ao desvelamento de uma fé própria e das perspectivas de aquisição e de afirmação desta, elencamos abaixo alguns pensadores e suas conceituações.

Com São Tomás de Aquino, Pascal, Kierkegaard e Barth, observamos diferentes argumentos a relacionar fé e razão. Cada um a seu modo, estes pensadores entendem que a fé e somente ela pode encaminhar o homem às verdades de Deus. Especificamente em Kierkegaard, a fé possibilita o encontro com Deus, mas não um Deus que está ausente do mundo concreto, mas um que atua diretamente na concretude da realidade humana. Como vimos, esta perspectiva contém algo em si que o próprio Kierkegaard diz ter dificuldade de compreender, uma vez que ela *transcende* a racionalidade, mas, nem por isso ele a rejeita. Em nossa compreensão, tal achado no pensamento de Kierkegaard caminha na mesma direção do entendimento de Röhr sobre a realidade de nossa dimensão transcendente, a qual existe mas não é apreensível por nenhuma das formas imanentes; porém, “nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela” (RÖHR, 2013a, p. 26).

A partir da leitura das conceituações desses autores citados acima, desvelamos a importância de uma dimensão divina da existência, de uma dimensão de eternidade a orientar

96 Aqui, apoiamo-nos na teoria da multidimensionalidade de Röhr (S/D) para situarmos a dimensão transcendente, que é a responsável por abrigar os valores ético-humanos e os valores metafísicos.

nossas existências. Tais autores buscaram apreendê-la de diferentes modos, mas o que os une, em nossa perspectiva, é a assunção da existência desta dimensão da realidade.

Nesse mesmo sentido, temos, em São Tomás de Aquino, a fé como um meio que ilumina o caminho à verdade de Deus e que permite a salvação ao homem. Mas o caminho até a aquisição desta fé, para este pensador, necessita da revelação divina, uma vez que se vê apoiada nas verdades divinas. Observamos algo semelhante em Barth. A fé, para esse pensador, dá-se através de uma revelação divina e, ao homem, cabe a crença no que foi revelado. Assim, também não percebemos uma ênfase no processo de aquisição desta fé; menos ainda observamos a ênfase no processo singular de aquisição desta verdade.

Os horizontes de uma fé que tangencia o ser individual do homem e aponta para um caminho próprio de encontro com esta fé e com as verdades que derivam desta, podem ser encontrados em Santo Agostinho, Blaise Pascal e Søren Kierkegaard. Para esses autores, os quais convergem em relação à noção de Deus como amor, apenas o homem individual, de forma particular e única, pode chegar até Deus/as verdades divinas.

Em Agostinho, observamos que o que ele escreve sobre a fé é coerente com o que ele vivenciou em sua vida até chegar à aquisição e à afirmação de sua fé. Como vimos acima, até alcançar o ponto de aquisição e de afirmação de sua fé, Agostinho passou por longas e penosas angústias. Isso o fez perceber que a fé está intimamente ligada às suas vivências, as quais o permitiram perceber que nem doutrinas, nem leis exteriores são capazes de proporcionar ao homem um encontro com sua fé, com a verdade que habita em seu interior, com Deus. Esse encontro só pode ocorrer a partir de uma abertura individual e particular de cada homem à luz de Deus. E foi justamente esse desvelamento possibilitado por Agostinho que nos permite ter um vislumbre biográfico de um processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria.

Buscando desvelar os horizontes que nos ajudem a compreender o processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria, encontramos em Pascal um outro horizonte importante. A fé, em Pascal, semelhante a outros pensadores vistos anteriormente, é a via de acesso a Deus e às suas verdades; mas Pascal acrescenta um elemento importante para o nosso objeto de estudo: a fé, ela mesma, já é a presença de Deus em nossas vidas. Com isso, Pascal nos permite compreender que a graça da fé já está dedicada, de forma particular e individual, a cada coração humano. O movimento da fé, portanto, é singular, individual, particular, posto que a graça concedida por Deus de tocar o coração humano através da fé é dada a cada homem de modo único e singular.

Em Kierkegaard encontramos um horizonte muito próximo a um horizonte defendido pelo pensamento buberiano: o caráter compromissado da fé. Como vimos no presente capítulo, ter fé, para Kierkegaard, significa uma forma de existência específica, singular (ABBAGNANO, 2007). Em nossa jornada de desvelamento dos possíveis caminhos particulares de aquisição e de afirmação de uma fé própria, o pensamento de Kierkegaard nos ajudou a compreender que o processo de aquisição dessa fé própria demanda uma decisão existencial do indivíduo (ABBAGNANO, 2007). Assim, semelhante ao pensamento buberiano, que compreende que cada indivíduo tem seu próprio caminho formativo, Kierkegaard nos ajuda a compreender que o processo fenomenológico da fé vai se consolidando de acordo com a afirmação de um modo particular de existir no mundo. Contudo, Kierkegaard se distancia de Buber quando pensa que seu movimento de fé tem que estar apartado das relações que estabelece.

Em nossa jornada através das conceituações contidas nos dicionários pesquisados, encontramos dois pensadores que contribuíram de forma generosa com nossa busca por desvelar os horizontes de uma fé própria. São eles Kant e Jaspers. Estes pensadores, cada um a seu modo, trouxe a discussão sobre a fé para um âmbito mais geral e, com isso, possibilitaram-nos vislumbrar horizontes onde o indivíduo pode buscar sua fé própria e afirmá-la em sua existência.

Em Kant, o apelo da transcendência contido na ideia do sumo bem nos ajudou a compreender a importância dos horizontes contidos nos valores ético-humanos e nos valores metafísicos, ambos pertencentes à dimensão transcendente. Assim, vimos que este pensador citou a importância de nos aproximarmos às *noções possíveis* de Deus, da imortalidade da alma, da liberdade humana e do sumo bem. Vimos também, ao longo do presente capítulo, que admitir tais possibilidades passa por uma necessidade subjetiva (KANT, 2020); tal admissão dessas possibilidades é denominada por Kant de uma fé racional. E é esta fé racional que nos possibilita *admitir*, mas nunca conhecer ou contestar, a existência de Deus. O aprendizado que Kant nos possibilita, assim, é o de pensarmos a fé como uma própria faculdade da racionalidade que aponta para os horizontes de uma ética, de uma moralidade e de um sumo bem.

Em Jaspers, por fim, conhecemos a fé filosófica. Esse tipo de fé reflete sobre a impossibilidade de falarmos sobre a fé pensando no indivíduo isolado. O que Jaspers acrescenta aos nossos desvelamentos é que, semelhante ao pensamento de Buber, o ser humano não pode ser concebido de forma isolada; nem tampouco as formas de conhecer a realidade podem separar pesquisador de seu objeto de estudo. Assim, antes de qualquer outro ponto importante, Jaspers (1953) nos diz de um todo abrangente ao qual estamos inseridos e fazemos parte. Além

dessa ênfase na essência relacional do ser humano, este pensador atrela a fé filosófica a uma experiência pessoal, a uma convicção interior. A fé filosófica, portanto, parte de um apelo da existência possível, sem qualquer pretensão de validade universal; ela, portanto, não se impõe a outros, é absoluta para o indivíduo (MENDONÇA, 2019). Essa crítica feita por Jaspers às formas que buscam validade universal foi um horizonte fundamental para desvelarmos o objeto de nosso estudo. Como bem afirmou RÖHR, a fé filosófica em Jaspers “Não é uma fé adquirida de alguma forma externa, como revelação divina ou testemunho de outros. Nós alcançamos quando alcançamos o estado de nos sentirmos seguros em nossas próprias convicções” (2016b, p. 600) (tradução nossa). Assim, compreendemos que a fé filosófica pensada por Jaspers nos aponta, ao mesmo tempo, tanto para o inimputável caminho singular de aquisição e de afirmação de uma fé própria, quanto para a inevitável condição relacional humana.

Como pudemos observar, realizamos diversos giros hermenêuticos juntos aos pensadores e aos seus conceitos sobre a fé no intuito de desvelarmos os vários elementos de uma fé que nos ajudaram a compreender o processo fenomenológico de aquisição e de afirmação de uma fé própria. Cada autor, com sua singularidade, contribuiu decisivamente para a composição do todo que se encontra no presente estudo.

5 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE FÉ E EDUCAÇÃO

Para melhor compreendermos a temática de nossa pesquisa, realizamos um levantamento da literatura em busca de trabalhos que versassem sobre o fenômeno da fé e sua influência no campo educacional. É importante destacar que essa revisão foi feita a partir de um horizonte de compreensão sobre a Educação e o fenômeno da fé. Para tanto, partimos da compreensão de que a Educação implica na busca da integralidade humana e que a fé tem papel fundamental nesse processo. Sendo assim, dirigimos nossas buscas por artigos, dissertações e teses que tratassem desse assunto aos portais da ANPED, da BDTD e da CAPES⁹⁷.

Inicialmente destacamos a escassez de trabalhos que tratam do imbricamento entre a fé e a Educação, tendo em vista que a grande maioria deles não explora o fenômeno da fé em si, mas, sim, o tema da religião na educação. Os assuntos encontrados versavam, frequentemente, sobre a educação religiosa – assemelhando-se, muitas vezes, a textos de catequese. A fé, nessas pesquisas, era uma categoria já conhecida da área teológica e, por isso, não era conceituada pela maioria dos autores, uma vez que não consistia em uma categoria principal para elucidar o campo educativo.

Como essa abordagem superficial da temática da fé não contemplava nossa pesquisa, decidimos ajustar nossas buscas para encontrar trabalhos do campo educacional que mobilizavam a fé como uma importante categoria em seus trabalhos⁹⁸. Pesquisamos nos sites dos encontros nacionais da ANPED, no período de 2000 a 2017⁹⁹, em todos os Grupos de Trabalho (GT's), e só destacamos um único trabalho. Este, por sua vez, não falava diretamente sobre o fenômeno da fé, mas, sim, a má-fé sartriana; logo, por não abordar o fenômeno da fé em si, não o incluímos na seleção final. Também pesquisamos no acervo da BDTD e selecionamos duas dissertações e duas teses, sendo que dois desses trabalhos não priorizavam o fenômeno da fé em suas discussões. De nossa pesquisa no portal de periódicos da CAPES, selecionamos três artigos, duas dissertações e uma tese, sendo que três destes trabalhos não

97 ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

98 Buscamos, nos sites dos encontros da ANPED, trabalhos que abordavam a fé em seus títulos. No portal da BDTD, testamos 4 combinações diferentes de palavras-chave [Fé (título) e Educação (assunto); Fé (assunto) e Educação (assunto); Fé (título) e Educação (título); Fé e formação humana (sem especificações de título ou assunto)]. Por fim, priorizamos, no portal da CAPES, a busca por 6 combinações [(fé e educação): (no título e no título) (é exato e é exato); (fé e educação): (no título e no assunto) (é exato e é exato); (fé e educação): (no assunto e no assunto) (é exato e é exato); (fé e educação): (no assunto e no título) (é exato e é exato); (Fé e Formação humana); (Fé e forma*)].

99 A exceção da 33ª reunião, realizada em 2010 – os trabalhos não estavam disponíveis na rede.

abordavam com centralidade o fenômeno da fé. Vale ressaltar que nos portais da BDTD e da CAPES não determinamos um recorte temporal, tendo em vista a escassez de pesquisas.

Dessa pesquisa nos três portais citados, selecionamos onze trabalhos gerais, mas só trabalhamos com cinco pesquisas¹⁰⁰ (um artigo, duas dissertações e duas teses), todas da área da Educação. Esse segundo recorte se deu porque os seis trabalhos não escolhidos estavam muito distantes da discussão que propomos. Para contextualizar o que nos afastou desses trabalhos, destacamos a utilização teológica/religiosa dos termos relacionados à fé sem a devida conceituação filosófica, educativa ou até mesmo teológica do termo. Interessava-nos duas coisas, a saber: o conceito de fé que era mobilizado pelos autores e sua respectiva influência no campo educacional.

Considerando nossos objetivos, analisamos as pesquisas citadas e depreendemos que abordar o fenômeno da fé sob a perspectiva educacional requer, inicialmente, de qualquer pesquisador, uma compreensão mais holística/integral do ser humano. Achemos importante ressaltar que essa é uma exigência implícita feita pelos autores para que enxerguemos o ser humano a partir de uma visão mais ampla, plural, integral ou holística. O homem, constituído por várias dimensões, só pode ser melhor compreendido quando se consideram também as outras dimensões de sua existência que não apenas a racional. Encontramos uma ênfase sobre esse assunto nas palavras de SCUSSEL:

Há sinais de um novo paradigma com uma visão mais holística e integral do ser humano que procura valorizar a relação entre as partes e o todo, transcendendo a realidade concreta. Essa religiosidade, que anteriormente era restrita ao estudo da teologia e da filosofia, retorna através de várias áreas do saber como a física, a psicologia, a neurologia, buscando compreender outras dimensões da vida humana e responder às perguntas existenciais. Essas áreas trazem novos estudos sobre a espiritualidade que estão ganhando espaço em nosso mundo e saíram do âmbito das religiões institucionalizadas, mostrando que a religiosidade está presente em nossa vida (2007, p. 16).

100 GUARINO, Lia. Razão e Fé na contemporaneidade. **Movimento: Revista de Educação**, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, n. 1, vol. 1, 2014.

SCUSSEL, Marcos André. **Religiosidade Humana e Fazer Educativo**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Eli Chiu. **Buscando Caminhos entre a Violência e Fé**: um estudo sobre a adolescência delinquente. 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PARADA FILHO, Carlos João. **Entre Sentidos e Saberes**: a religião na educação universitária (um estudo de caso: a FE-UFF). 2006. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANDRINI, Marcos. **Religiosidade e Educação no Contexto da Pós-Modernidade**: da ambivalência da fixação e da flutuação à aporia do amor. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Sendo assim, achamos importante ressaltar a ênfase dada pela maioria dos autores a uma dimensão humana que trata de questões mais sutis de sua existência, como o sentido da vida e os valores humanos. Abordar essa dimensão requer de nós, pesquisadores do campo educacional, a consideração e o respeito às múltiplas dimensões¹⁰¹ que nos constituem; principalmente em nossa época atual, notadamente marcada por um forte ceticismo, de um lado, e pela ascensão de fanatismos religiosos de outro. É nesse mesmo sentido que SANDRINI nos alerta:

A luta contra a unidimensionalidade e a busca de uma visão mais holista da vida, da religião, da educação é que possibilita o discurso religioso. Aqui está o caminho para o diálogo entre a religiosidade e a pós-modernidade com a contribuição decisiva da educação (2007, p. 196).

Guarino (2014), nesse mesmo sentido, faz um alerta sobre o perigo que existe nas tentativas de monopolização da temática religiosa, no olhar unívoco sobre uma realidade que é plural:

O problema é que cada religião vai desenhar este rosto divino com uma forma e aí ocorre um confronto entre elas. Islamismo, Judaísmo e Cristianismo (catolicismo e protestantismo aí entendidos) são configurações diferentes do além. Por isso, divergem, fazem guerra, não se entendem, disputam fiéis pelo mundo afora. Todas as religiões monoteístas acabam sendo excludentes, intolerantes, e particulares. Cada uma delas supõe que traz a verdade absoluta. O problema é que todas pensam de forma exclusivista e aí não conseguem conviver com a diversidade. Não são plurais (GUARINO, 2014, p. 7).

Não é o foco de nossa pesquisa o detalhamento dos conflitos religiosos pelo mundo. O que achamos importante e necessário enfatizar é a crítica pontual às visões de mundo que se encerram em si mesmas, negando e condenando a pluralidade existente.

Acrescentamos que a maioria dos autores pesquisados enxergam, dentro da complexa constituição humana, uma dimensão¹⁰² responsável pela busca da essência humana e pelo retorno ao seu próprio centro, como se fosse uma religião a uma origem geradora relacionada ao sagrado/divino (PARADA FILHO, 2006). Tais autores se referem a essa dimensão como uma dimensão mais íntima ao homem, relacionada à sua religiosidade.

Tendo feito essas primeiras e fundamentais observações, passaremos, então, a apresentar os dois tópicos que resultaram dessa revisão. O primeiro tópico diz respeito à Religiosidade, uma vez que ela demonstrou ser uma categoria importante para compreendermos o fenômeno da fé dentro do campo educacional. Subdividimos esse primeiro tópico em quatro subtópicos,

101 Enfatizamos que as noções de integralidade humana dos autores estudados não correspondem, necessariamente, à noção de Röhr – teórico que norteia nossa concepção educacional.

102 Os autores conceituam essa dimensão, em sua maioria, como Religiosidade; mas também encontramos referências à dimensão religiosa, vida religiosa, espiritualidade e vida espiritual.

a saber: a) Relação da Religiosidade com um Eu Profundo, Autêntico; b) Religiosidade como Elemento Constitutivo que Envolve a Totalidade da Pessoa Humana; c) A Distinção Imprescindível entre a Religiosidade Humana e a Religião Institucionalizada; e d) A Interligação entre a Religiosidade Humana e a Educação.

Após a discussão sobre a religiosidade humana, passaremos a refletir sobre a fé que é retratada nas pesquisas e as categorias que emergiram de nossas aproximações, a saber: a) Fé: muito além da razão, elemento atrelado à totalidade humana; b) A Íntima Relação entre a Integralidade do Ser, a sua Fé e Aquilo que lhe é Incondicional; c) Fé: o transitar entre a certeza e a incerteza; d) A Fé e seu Caráter Relacional; e) A Face Divina/Transcendente da Fé: abertura, busca e vivência no cotidiano; f) Fé: aposta cega, adesão pura, entrega antes de qualquer racionalidade; g) Fé e Liberdade: um elo possível sob a égide do comprometimento com nossa autenticidade; h) Fé: resposta a uma palavra revelada; i) A Dinâmica da Fé.

5.1 A EXISTÊNCIA DE UMA DIMENSÃO ATRELADA À BUSCA DO TRANSCENDENTE: A RELIGIOSIDADE

Todos os autores pesquisados são unânimes em afirmar que a Religiosidade é uma dimensão intrínseca ao ser humano. Pereira (2003) parte dos escritos de Viktor Frankl e enxerga, nas profundezas de nosso ser, algo como uma religiosidade inconsciente; essa religiosidade inconsciente é, na verdade, uma relação com o transcendente. O que Pereira (2003) compreende, a partir dos estudos de Frankl, é que a religiosidade faz parte de nossa imanência que busca a transcendência.

PARADA FILHO afirma que essa dimensão é uma função psíquica estruturante, responsável pelo “amadurecimento das sensibilidades, do sentimento de solidariedade e da necessária introspecção” (2006, p. 42). A religiosidade, assim, é uma das maneiras de nos compreendermos, de sermos e de estarmos no mundo (PARADA FILHO, 2006).

Partindo da psicanálise, Guarino (2014) identifica a religiosidade como um movimento humano da pulsão, do desejo em direção à transcendência. O que ela afirma é que essa dimensão da religiosidade não existe em si, que o que existe em nós é uma pulsão, uma aspiração à transcendência, como pertencente à imanência, mas que nunca pode se confundir com um transcendente. Em linhas gerais, religião (religiosidade) é uma configuração que fazemos do além, da transcendência (GUARINO, 2014). Por isso, a existência de diferentes culturas e das diferentes composições que as culturas fazem da transcendência engendra várias religiosidades.

O que ela situa de comum à Humanidade é a pulsão que nos encaminha à busca da transcendência; o que deriva disso são singularidades pessoais/culturais/históricas. O que a autora quer enfatizar é que, segundo a perspectiva psicanalítica, essa aspiração é impossível de se materializar no mundo concreto, o que nos leva a uma “personificação deste além numa entidade protetora a que a fé se refere como ‘Deus’, a transcendência, o além, o céu, o criador, o pai garantidor da paz etc.” (GUARINO, 2014, p. 7). A essência argumentativa da autora nos alerta para os riscos que derivam dos fanatismos daqueles que acreditam que sua personificação da transcendência é a única e válida para todo o universo.

SCUSSEL nos lembra que a tese feita por Rudolf Otto afirma a existência de uma

predisposição religiosa no ser humano originada em parte por estímulos exteriores e em parte por pressões internas. Para ele, as manifestações religiosas são fruto da experiência do *numinoso*. A experiência religiosa não é apreensível somente pela razão, mas constitui-se também de elementos irracionais (2007, p. 28-29) (grifo do autor).

SANDRINI, baseado nos estudos de Paul Tillich e Hubert Halfbas, nos diz que esses autores entendem a religiosidade como a “dimensão mais profunda da totalidade da vida humana. É a busca da abertura ao transcendente, àquilo ou Àquele que ultrapassa a superfície da vida, é o sentido radical da existência. Religiosidade é a abertura para a busca de sentido, para a busca de radicalidade” (2007, p. 16-17).

5.1.1 Relação da Religiosidade com um Eu Profundo, Autêntico

Assim, situando a Religiosidade como uma dimensão intrínseca ao ser humano, os autores foram além e afirmaram que ela tem relação direta com um eu profundo, com a autenticidade de cada indivíduo. Destacamos que um dos trabalhos pesquisados aborda essa questão e situa a Religiosidade como uma das dimensões mais importantes da existência humana, tendo em vista que ela toca o que há de mais “belo e sublime no ser humano: o encontro com sua essência, o retorno a seu próprio centro” (PARADA FILHO, 2006, p. 15). A assertividade com a qual Parada Filho destaca a Religiosidade é derivada diretamente dos conflitos éticos enfrentados na atualidade. Segundo o autor, “Refletir a respeito dos desacertos e acertos da humanidade nesta área é hoje uma necessidade que não pode ser ignorada” (Idem).

SCUSSEL também ressalta essa questão e, partindo dos estudos de William James, ressalta que a experiência religiosa consiste “em identificar seu eu real com a ‘parte embrionária superior de si mesma’, conscientizando-se de sua presença e relacionando-se com este universo superior” (2007, p. 33).

Acreditamos que essa relação direta da Religiosidade com a existência de um eu profundo/autêntico é importante para compreendermos a função que a fé tem no processo educacional. Partindo do pressuposto que temos uma essência própria e que ela transcende nossos meios de verificação empírica, entendemos que a fé assume, pois, um papel fundamental no direcionamento dessa busca.

5.1.2 Religiosidade como Elemento Constitutivo que Envolve a Totalidade da Pessoa Humana

Outro ponto importante a ser destacado de nossa revisão é que a Religiosidade está atrelada à totalidade da existência humana, isto é, que ela tem relação direta com o sentido que orienta nossas vidas (PARADA FILHO, 2006; SCUSSEL, 2007; SANDRINI, 2007). Os autores estudados defendem a ideia de que quando agimos a partir de nossas referências existenciais¹⁰³, sejam elas construídas ou encontradas, a totalidade de nossas ações cotidianas é preenchida por esse sentido.

Sobre isso, encontramos uma referência que nos afirma que a religiosidade deve ser encarada como “uma dimensão própria do ser humano, histórica e culturalmente determinada, e que se manifesta como construção de sentido articulado à totalidade da existência” (RIBEIRO *APUD* PARADA FILHO, 2006, p. 20). Outra referência nos diz que a religiosidade implica em uma “atitude total do homem diante da vida” (JAMES *APUD* SCUSSEL, 2007, p. 33). SCUSSEL também nos diz que a “religiosidade envolve o ser humano como um todo” (2007, p. 39). Baseado nos estudos de Tillich, SANDRINI vem afirmar que

a religiosidade é a mais profunda de todas as funções da vida humana: ou melhor, da vida humana como totalidade. Essa abertura ao sentido radical da existência humana será, por isso mesmo, abertura ao que nos transcende de modo absoluto (2007, p. 17).

Essa radicalidade citada por Scussel (2007), a partir do pensamento de Tillich, quer dizer que o homem buscou responder seriamente às grandes questões existenciais sobre o sentido de sua existência e que está aberto ao sentido radical/absoluto que deriva dessas respostas, envolvendo-o em sua totalidade. Isso, para Tillich, é parte de nossa religiosidade. Ser religioso, assim,

significa estar apaixonado pela pesquisa do sentido da vida e estar aberto a qualquer resposta que possa surgir. [...] A religião, enquanto autotranscendência da vida no reino do espírito, é a busca por uma resposta pelo sentido da vida. [...] Essa concepção de religiosidade de Tillich nos aponta perspectivas de diálogo inter-religioso. Num

103 Nossas referências existenciais derivam do sentido da vida – radical, incondicional, absoluto – que encontramos junto à transcendência, ao universo espiritual, à divindade etc.

pensar nas fronteiras, institui o diálogo crítico como forma de ampliar a compreensão dos fenômenos (SCUSSEL, 2007, p. 142).

SCUSSEL complementa: “As respostas pelo sentido de nossa vida e daquilo que fazemos e vivemos passa pela dimensão de nossas crenças, de nossa fé, de nossa religiosidade. A maneira como respondemos a estas perguntas é que caracteriza nosso desenvolvimento espiritual” (2007, p. 49). Encontramos, no trabalho de Sandrini (2007), uma argumentação semelhante à de Tillich, que atrela a religiosidade a uma necessária abertura do ser humano em relação ao sentido radical/absoluto/fundamental de sua existência. Wolfgang GRUEN *APUD* SANDRINI nos diz que a “religiosidade é atitude dinâmica de abertura do ser humano ao sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido [...]” (2007, p. 17).

Sendo assim, as reflexões acima nos fizeram refletir sobre a importância que tem o contato e a reflexão íntima sobre nossa religiosidade, tendo em vista que ela está atrelada ao sentido de nossas existências e, conseqüentemente, de nossas ações mais ordinárias nesse mundo.

Sobre esse aspecto específico da religiosidade, destacamos a seguinte afirmação:

É fácil identificar, isolar e estudar a religião como o comportamento exótico de grupos sociais restritos e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir (ALVES *APUD* SCUSSEL, 2007, p. 146).

Ressaltamos a ênfase feita logo acima: a religiosidade como um dos fios com os quais tecemos nosso cotidiano. Encontramos em outro autor um reforço em relação a esse argumento: “A religiosidade é a vivência da espiritualidade de forma ritualística. Vivemos nossa fé nos rituais diários, em nossas atitudes, em nosso fazer” (SCUSSEL, 2007, p. 57). Aproveitando, ainda, as contribuições encontradas no trabalho do SCUSSEL, destacamos que

para [Khalil] Gibran a religiosidade está integrada em nossa vida de tal forma que não conseguimos separá-la. Nossa espiritualidade perpassa todas as nossas ações. Assim, somos aquilo que pensamos, sentimos, percebemos, mas também aquilo em que acreditamos. É baseado no que acreditamos que vamos fazendo as escolhas em nossa vida. Vamos construindo-a segundo os valores que escolhemos e as regras morais, sociais e religiosas que seguimos (2007, p. 60).

A religiosidade, assim, constitui-se em uma dimensão basilar para o ser humano, uma vez que está totalmente ligada ao sentido que o homem atribui à sua vida e, conseqüentemente, às suas ações no mundo.

5.1.3 A Distinção Imprescindível entre a Religiosidade Humana e a Religião Institucionalizada

Dentre as reflexões propostas pelos autores pesquisados, uma delas assumiu um papel de destaque por evidenciar uma noção fundamental para a temática da fé e da Educação: existe uma distinção entre a religiosidade humana e a religião institucionalizada. O que notamos foi uma distinção última entre instituição religiosa e religiosidade como dimensão humana – a primeira institui leis, ritos e se constitui como um meio para o contato com o divino; já a segunda consiste em algo que é parte da natureza humana, do seu jeito de ser e de se relacionar com o mundo. A maioria dos autores faz questão de demarcar essa distinção. Tendo isso em mente, também nos interessa detalhar e compreendê-la.

Parada Filho (2006) faz uma distinção importante em seu trabalho: ele explica aos leitores que, para evitar confusões conceituais, ele utilizará os termos Religião, Religiosidade e Espiritualidade (grafados com as iniciais maiúsculas) para se referir à esfera dos valores, à transcendência, ao sagrado; enquanto utilizará o termo religião (grafado com a inicial minúscula) para se referir aos credos religiosos e às práticas religiosas institucionalizadas.

A ênfase dos autores nos direciona à compreensão de que a religiosidade é parte da natureza humana, de nossa busca direta pela transcendência, pelo sagrado, pelo divino, pelo sentido radical/absoluto da existência. Essa dimensão, portanto, não pode e não deve ser confundida com os ritos e dogmas das instituições religiosas. A religiosidade humana não pode ser posse de qualquer instituição; muito menos pode ser cristalizada em dogmas e ritos válidos para todos, indistintamente. PARADA FILHO alerta que se não fizermos a correta distinção entre a institucionalização dessa dimensão da vida e a dimensão humana em si, “corremos o sério risco de mutilar-nos a nós mesmos e à realidade que pretendemos conhecer-explicar” (2006, p. 44), uma vez que “as manifestações religiosas institucionalizadas são, na maioria das vezes, maneiras desastradas de falar e vivenciar” a religiosidade. E complementa: “a vida espiritual está muito além de todo e qualquer dogmatismo, ela não é propriedade das religiões instituídas, ela é parte constitutiva do ser humano. Negá-la é desconhecer o próprio ser humano” (PARADA FILHO, Ibid.). SCUSSEL também concorda com esse pensamento e afirma que a “Religiosidade não é institucionalizada, não é propriedade desta ou daquela tradição religiosa, mas é a manifestação do ser em busca de transcendência” (2007, p. 57).

Destacando, ainda, algumas contribuições do trabalho de SCUSSEL para essa temática, destacamos que,

Para William James (1842 – 1910), filósofo empirista, a religião é encarada mais como uma vivência pessoal do que como a crença institucionalizada na experiência alheia.

Na religião estão os sentimentos, os atos e as experiências dos indivíduos, na medida em que os relacionam com o que possam considerar divino (2007, p. 33).

Entendemos que James se refere à religião como essa “Religiosidade” descrita acima por Parada Filho; isso porque James destaca a importância da vivência pessoal da religião, dos sentimentos, dos atos e das experiências dos indivíduos na constituição dessa busca pela transcendência, pelo divino. Num sentido semelhante, o filósofo CÍCERO *APUD* SCUSSEL, concebia religião como “aquilo que nos incute zelo e um sentimento de reverência por certa natureza de ordem superior que chamamos de divina” (2007, p. 29). Já em Friedrich Schleiermacher, encontramos a descrição da religião como um “sentimento de dependência incondicional” (TILLICH *APUD* SCUSSEL, 2007, p. 82). Percebemos, assim, que essa dimensão religiosa corresponde à busca imediata¹⁰⁴ do homem pela re-ligação com aquilo que o transcende (seja a divindade, a transcendência, o Absoluto, a essência autêntica individual ou os valores propriamente humanos).

SANDRINI, por sua vez, estabelece uma relação entre a religião e o fenômeno da religiosidade:

A religião carrega já algo de institucionalizado o que não existe no fenômeno da religiosidade. [...] Podemos dizer que a religião é o instituído e a religiosidade o instituinte. Por isso, toda religião precisa ser vivificada pela religiosidade. A religião manifesta o lado objetivo e social da experiência religiosa. Ela corresponde às exigências de objetividade, de sociabilidade, de historicidade do *homo religiosus*. [...] Qual a relação entre religião e religiosidade? A religião seria a resposta e a religiosidade a pergunta. [...] A religião é uma dimensão antropológica, estrutural do ser humano. Por isso sempre haverá religiões que buscam responder a esta dimensão (2007, p. 18).

Com essa observação feita por Sandrini, entendemos que a religiosidade é concebida a partir do ponto de vista fenomenológico, imediato, pessoal; e que as perguntas feitas pela religiosidade se referem às questões existenciais (sentido da vida) enquanto envolvem, também, a participação da transcendência (como valores a guiar a vida humana). A religião, por sua vez, seria a consequente tentativa humana de materializar essa experiência, de catalogá-la, de sintetizá-la.

Encontramos, também no trabalho de Sandrini (2007), uma afirmação fundamental sobre a importância da religiosidade em nosso cotidiano.

Hoje temos consciência de que o religioso não pode ser procurado exclusivamente nas religiões: nem tudo nelas é religioso; e fora delas também cresce e vinga autêntica religiosidade. Por isso, hoje partimos não de uma suposta “posse” (crença), mas da busca, da abertura (não só mental!) para o sempre mais e melhor; não necessariamente

104 Por imediatez/imediato, entendemos que é tudo aquilo que não precisa de mediações ou de intermediários, que é estabelecido através de uma relação direta.

do *numinoso*, mas dos valores que estão ao alcance de cada pessoa, em sua situação concreta (SANDRINI, 2007, p. 18) (grifo do autor).

A partir da afirmação acima, podemos compreender que a religiosidade não pode ser um tema exclusivo das instituições religiosas; que a autêntica religiosidade habita o mundo concreto como todo, o que significa ir muito além das instituições religiosas. Esta religiosidade, por sua vez, deve ser abordada/buscada através da abertura do ser singular, em uma situação singular, aos valores (transcendentes) que estão ao seu alcance.

5.1.4 A Interligação entre a Religiosidade Humana e a Educação

Ao nos debruçarmos sobre os trabalhos dos autores investigados percebemos, também, uma interligação entre a temática da religiosidade e a Educação. Essa relação não é uma relação direta, no sentido de causa e efeito, mas uma relação indireta, na qual cabe à educação o cuidado, o zelo, para que os educandos reconheçam essa dimensão humana e a desenvolvam de forma ética e responsável.

Na pesquisa feita por Pereira (2003), apoiada na filosofia de Viktor Frankl, encontramos uma referência direta à singularidade da religiosidade humana: esta deve brotar espontaneamente. Ou seja, a religiosidade não pode ser ensinada através de conteúdos ou imposta através de métodos coercitivos/impositivos. A religiosidade deve, pois, brotar durante o percurso existencial do indivíduo. Achemos essa questão importante porque partimos de uma concepção educacional que entende que o objetivo fundamental da Educação é contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo-se aí a religiosidade. Compreendemos que o que Frankl nos diz não é a negação da relação entre a temática da religiosidade e a Educação, mas, sim, que a relação que a Educação queira estabelecer com a religiosidade, deve ser uma relação indireta, não-diretiva, não-dogmática. Essa relação indireta pode ser cultivada, em nosso entendimento, através do zelo com a individualidade dos educandos, com uma abordagem que os encaminhem à busca e à assunção de suas individualidades singulares.

No estudo de Parada Filho (2006), encontramos uma observação muito enfática em relação à religiosidade humana: esta não deve se restringir às amarras institucionais. Compreendemos que a observação feita pelo autor é semelhante àquela feita por Frankl, logo acima, no sentido de que essa dimensão humana não pode ser transformada em conteúdo institucional a ser transmitido/imposto; cabe às demais instâncias sociais abraçar essa temática e desenvolvê-la. Nesse sentido, o autor cita a Educação e afirma que ela deve retomar “uma de suas tarefas essenciais, aliás, aquela que lhe confere maior sentido: a formação espiritual das

futuras gerações” (PARADA FILHO, 2006, p. 33). O que o autor nos alerta é que essa formação é geralmente assumida por instituições que nem sempre agem de forma ética¹⁰⁵.

Num sentido muito semelhante, SANDRINI afirma que, por ser uma dimensão humana, a religiosidade também “[...] precisa ser educada em todos os âmbitos da vida humana [...]” (2007, p. 24). A interligação que o autor faz entre a religiosidade e a Educação é situada já nas escolas, através da educação religiosa. A ênfase que o autor atribui à abordagem da religiosidade nas escolas se ampara na compreensão de que a religiosidade “é uma dimensão significativa da pessoa humana e, talvez, a mais significativa se entendemos por religiosidade a radicalidade da pessoa¹⁰⁶” (SANDRINI, 2007, p. 27). Tendo em vista a fundamental importância dessa dimensão na formação e no desenvolvimento de cada um de nós, o autor a situa em nossas vidas desde a época escolar. Entendendo a importância atribuída pelo autor à educação, no que diz respeito ao conhecimento e ao desenvolvimento da religiosidade humana, achamos fundamental situar a concepção educacional que o embasa, tendo em vista a sua preocupação com a institucionalização da religiosidade:

Para nós, educação significa acompanhar com o amor o crescimento das pessoas em três dimensões. Primeiro, para entender-se a si mesmas como pessoas únicas e irrepetíveis. Segundo, para entender-se inseridas numa realidade concreta, situadas num entorno local em rede com o entorno maior que é o mundo. Terceiro, para inserir-se no mundo não apenas para repeti-lo e reproduzi-lo, mas para transformá-lo de modo que seja uma grande casa de todos (SANDRINI, 2007, p. 29).

Assim, a compreensão educativa que direciona os estudos de Sandrini (2007) tem duas características que parecem ser uma constante nos autores estudados, quando abordam a religiosidade humana sob a perspectiva educativa: 1) a ênfase na não-diretividade, na não-imposição da religiosidade (traduzida pelo termo “acompanhar com amor”); 2) a noção sutil de que educar o ser humano traz consigo a noção ética de cuidado com o próprio ser do educando e com o mundo e com os seres com os quais ele convive.

Como forma de concluirmos as reflexões sobre as categorias encontradas em nossa revisão da literatura, no que diz respeito à religiosidade humana, trazemos uma reflexão que enfatiza a indissociabilidade existente entre a religiosidade humana, enquanto dimensão relacionada ao sentido existencial, e nosso ser-e-estar-no-mundo (indicando não só uma preocupação formativa com o indivíduo humano, mas também com o mundo que o cerca):

A rigor, a consciência do mundo real está intimamente ligada à descoberta do sagrado [...] Viver como um ser humano é, antes de mais nada, um ato religioso. Por isso, o tornar-se homem significa necessariamente a capacidade de ser religioso por

105 O autor faz referência aos perigos do “mercado de bens religiosos” (PARADA FILHO, 2006, p. 33).

106 Radicalidade da pessoa: conceito proposto por Tillich que indica que a pessoa é guiada por um sentido existencial radical, absoluto para ele.

excelência. [...] A capacidade religiosa não pode ser separada da capacidade de pensamento e ação da criatura (MOSQUERA *APUD* SCUSSEL, 2007, p. 60).

5.2 OS HORIZONTES DA FÉ SEGUNDO A REVISÃO DA LITERATURA

No presente tópico falaremos das categorias que estão atreladas à fé, segundo os autores estudados. Conseguimos depreender nove categorias, a saber: 1) Fé: muito além da razão, elemento atrelado à totalidade humana; 2) A Íntima Relação entre a Integralidade do Ser, a sua Fé e Aquilo que lhe é Incondicional; 3) Fé: o transitar entre a certeza e a incerteza; 4) A Fé e seu Caráter Relacional; 5) A Face Divina/Transcendente da Fé: abertura, busca e vivência no cotidiano; 6) Fé: aposta cega, adesão pura, entrega antes de qualquer racionalidade; 7) Fé e Liberdade: um elo possível sob a égide do comprometimento com nossa autenticidade; 8) Fé: resposta a uma palavra revelada; 9) A Dinâmica da Fé. Desse modo, passaremos agora a discorrer sobre cada uma dessas categorias.

5.2.1 Fé: muito além da razão, elemento atrelado à totalidade humana

A primeira categoria encontrada na revisão da literatura diz respeito à fé como um elemento diferente da razão e que não necessita de comprovação racional. A fé, nesse caso, é um elemento constituinte da complexidade humana e é tão importante quanto a razão. Nessa direção, SCUSSEL afirma que “A fé é existencial e não depende de comprovações científicas, nem de dados históricos” (2007, p. 56). Ainda com o intuito de desvelar algumas sutilezas da fé, SCUSSEL faz um breve resgate histórico sobre a cisão entre ciência e espiritualidade e nos diz que:

Para que pudesse evoluir, o homem precisava explorar a natureza, tirando dela seu sustento e seus luxos. Mas, para isso precisou afastar-se da natureza e tirar-lhe a sacralidade. Para que a ciência pudesse evoluir, o caminho foi separá-la da espiritualidade. No século XIV, algumas concepções filosóficas, mesmo dentro da igreja, já dividiam as verdades em científicas e espirituais. Guilherme de Occam afirmava que a fé e a razão deveriam manter-se separadas. A razão deveria limitar-se ao estudo da natureza e a fé deveria voltar-se para as questões espirituais e divinas. A ciência existia para confirmar a fé e se alguma verdade da razão contrariasse uma verdade de fé, esta deveria prevalecer. Com o passar do tempo, influenciado por uma visão mecanicista de mundo, o homem ocidental passou também a fragmentar sua vida. As dimensões física, mental e espiritual foram concebidas independentemente, como se não fizessem parte de um todo. Reforçou os opostos, corpo e alma, mente e espírito, ao invés de uni-los e integrá-los. Fez escolhas e excluiu. Ao adotar o racionalismo como único modelo e meta, chegou ao ponto de transformar a sua vida numa completa irracionalidade (2007, p. 18-19).

Através das palavras de Scussel, vemos que essa divisão entre as verdades científicas e espirituais já estavam presentes antes mesmo da modernidade. Contudo, na modernidade, a

razão foi eleita como a dimensão suprema do ser e, a partir dela, tentou-se explicar toda forma de existência. Ainda sobre essa fala de Scussel, notamos que o mesmo denuncia a unidimensionalidade do homem como uma forma irracional de condução da vida, tendo em vista a exclusão das demais dimensões. A ênfase feita pelo autor nos dirige às questões espirituais / divinas que se interpõem em nossa vida cotidiana e que são apreendidas através de um tipo de fé, e não por meio de uma lógica racional. Ainda dentro desses horizontes, PEREIRA afirma que

O verdadeiro sentido da fé foi se perdendo com o advento do paradigma cartesiano de prevaletimento da razão. Foi pensada como parte do conhecimento racional e lógico, invalidando o seu aspecto sobrenatural e místico, a fé colocada dentro de uma dimensão ao alcance da razão humana (2003, p. 28).

Dentro desse contexto, compreendemos que, na modernidade, a fé foi subjugada em detrimento da razão. Não é nosso intuito superdimensionar essa polarização entre fé e razão; acreditamos que tanto a fé quanto a razão têm sua relevância na formação do ser humano. Para PEREIRA,

A fé não objetiva humilhar ou diminuir a autonomia da razão nem limitar a sua ação mas, fazer compreender o sujeito da atualidade, que nos acontecimentos se torna visível e atua o Deus de Israel. Muda assim, pelo olhar da fé, o conhecimento do mundo e os fatos de toda a história de humanidade. A fé aperfeiçoa o modo de se ver o ser humano interiormente, e amplia sua mente na descoberta da presença dinâmica de Deus nos acontecimentos cotidianos (2003, p. 31).

A partir da afirmação acima, notamos que a autora realiza uma espécie de alargamento da compreensão do mundo e dos atos cotidianos, uma vez que nos aproxima da descoberta da presença dinâmica de Deus nos acontecimentos cotidianos. O que chamamos a atenção nessa fala da Pereira vai muito além da discussão teológica, porque se debruça sobre o acesso a uma outra realidade que não é visível, mas que é capaz de impactar aquele que se abre para vê-la.

A nosso ver, e partindo dos autores que falaram sobre esse assunto na revisão da literatura (PEREIRA, 2003 e SCUSSEL, 2007), a fé é um elemento que está relacionado às dimensões mais sutis do ser humano. Tais dimensões, a título dos trabalhos pesquisados, encontram-se expressas pelos termos *religiosidade*, *espiritualidade*, *sagrado*, *divino*, *sobrenatural* e *místico*. Assim, a fé nunca pode ser apreendida pela racionalidade, uma vez que é de uma outra ordem. Segundo SCUSSEL, baseando-se em Paul Tillich, “a fé toca o corpo e o psiquismo, contém todas as dimensões do ser, é o ‘estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente’, é a base e origem do ser e torna-se o centro unificador da vida” (2007, p. 56). Notamos, assim, que a fé é um movimento que exige o ser em sua integralidade, e não

apenas uma parte dele; sendo assim, ela também não pode ser compreendida apenas partindo de uma única parte do ser. Quando observamos a fé como elemento pertencente à totalidade do ser, compreendemos que ela se configura enquanto uma ação que engloba as múltiplas dimensões do humano e que é capaz de suscitar o que lhe é próprio.

5.2.2 A Íntima Relação entre a Integralidade do Ser, a sua Fé e Aquilo que lhe é Incondicional

Como vimos no primeiro subtópico, a fé exige o ser humano como um todo. Essa ideia de que a fé está atrelada à nossa integralidade foi uma categoria recorrente nas pesquisas selecionadas. Vale ressaltar que não podemos dizer que a integralidade humana que foi suscitada pelos autores seja a mesma que embasa nossos estudos; também não podemos dizer que a noção de integralidade entre os autores estudados seja a mesma. Porém, mesmo partindo de noções diferentes sobre a integralidade, todos os estudos se referem a ela como totalidade do ser humano. Partindo dessa compreensão inicial, vejamos a citação que Sandrini traz em seu texto para evidenciar a relação existente entre a fé e as múltiplas dimensões constitutivas do humano:

O ato de fé envolve todas as dimensões da existência humana: racional, volitivo-afetiva, histórica, prática, escatológica. Racional porque o ser humano busca inteligibilidade para o que crê. Afetiva porque ama o que crê. Histórica porque interpreta tal verdade para o momento cultural em que vive. Prática porque implica obras, ações, compromissos. Escatológica porque inicia ao que acontecerá em plenitude para além da morte (LIBÂNIO APUD SANDRINI, 2007, p. 19).

Podemos não concordar com a citação acima no que diz respeito ao entendimento do autor sobre quais são as dimensões constitutivas do ser e como a fé se desvela em cada uma delas, mas o que queremos mostrar, com essa afirmação, é que o autor, partindo de sua compreensão das dimensões que formam o ser humano, nos faz perceber que a fé perpassa todas elas e que, dessa forma, o ato de fé é um ato da pessoa inteira. Nessa mesma direção, SCUSSEL nos diz que

[...] existe em nós uma força que nos toca incondicionalmente e que influencia nossas escolhas. Paul Tillich chama esta força de fé, e a *caracteriza como um ato da pessoa como um todo*. É um ato de liberdade que participa da dinâmica da vida pessoal. Não é um simples sentimento, mas engloba o sentimento, a vontade, a razão. *A fé é um ato da pessoa inteira*, “é o ato mais íntimo e global do espírito humano” (2007, p. 46) (grifo nosso).

Desse modo, depreendemos que, para Scussel, quando o homem está movido pela fé, ele está em contato com aquilo que lhe é incondicional e assim realiza sua ação a partir de todo o seu ser. Dentro dessa perspectiva, a fé não se resume à soma de ações individuais do

ser; ela vai além de cada uma dessas ações enquanto cada uma delas ressoa a própria fé do ser. Ainda na tentativa de explicar sua noção de fé, SCUSSEL nos diz que, quando o homem se encontra em uma situação de insegurança, ele busca encontrar o sentido de sua vida. Diante dessa busca o homem “É movido por uma fé que o toca incondicionalmente e que faz parte da sua vida como um todo, refletindo seu ser em seu fazer” (2007, p. 11). Baseado no pensamento de Tillich, Sandrini (2007) enfatiza a importância da preocupação incondicional do homem. Nesse ponto, observamos uma relação entre a unidade pessoal (cada homem), sua fé e uma preocupação incondicional própria. Dessa forma, a fé – uma orientação da pessoa inteira em direção ao que percebe como incondicional – contribui para a assunção do caminho próprio de cada homem.

Faz-se mister enfatizar ainda que, a partir dessa breve discussão, podemos notar que a fé demanda a totalidade do ser em todas as suas múltiplas dimensões e que ela nos toca naquilo que é incondicional para cada um. Não obstante, a fé também nos coloca em contato com o sentido e com o significado de nossas vidas.

5.2.3 Fé: o transitar entre a certeza e a incerteza

Alguns autores relacionam a fé a uma certeza e/ou a uma confiança, compreensão que também foi evidenciada nas pesquisas que realizamos nos dicionários de Língua Portuguesa. Nesse sentido, vejamos o que coloca PEREIRA

No Vocabulário Teológico Bíblico (:336-337) encontramos a definição de fé como oriundas de duas raízes dominantes: aman (cf. amém) que conota a *solidez e a certeza* e, batah a *segurança e a confiança*. [...] O estudo do termo fé, na Bíblia tem também este significado... “A *confiança* que presta a uma pessoa ‘fiel’ e engaja o homem todo inteiro [...]” (2003, p. 29) (grifo nosso).

A partir da afirmação acima, observamos que Pereira recorre, para falar sobre a certeza e a confiança na fé, à sagrada escritura e aos seus estudos. Com isso, percebemos que a autora trata a fé a partir de uma perspectiva teológica. Procuramos observar se, em seu texto, apareceria alguma argumentação mais detalhada sobre a certeza e a confiança na fé, mas não notamos outra menção a essa temática.

Para SCUSSEL,

A fé engloba a certeza e a incerteza, por ser um ato realizado por um ser finito, que está tomado pelo infinito e para este se volta. “Fé é certeza na medida em que ela se baseia na experiência do sagrado. Mas ao mesmo tempo a fé é cheia de incerteza, uma vez que o infinito, para o qual ela está orientada, é experimentado por um ser finito.” (TILLICH, 2002, p. 15). A dúvida torna-se um elemento necessário e constituinte da fé num processo dialógico, no qual não há separação e exclusão, mas inclusão e diálogo (2007, p. 83) (grifo nosso).

Notamos que Scussel parte dos estudos de Tillich e entende que a fé transita entre a perspectiva da certeza e a da incerteza, uma vez que ela é a ação de um ser finito tocado por uma força infinita (incondicional, sagrada). Nesse sentido, podemos depreender que, para esses autores, a certeza da fé tem relação íntima com a transcendência (aquilo que é infinito), enquanto a incerteza da fé está ligada ao imanente (logo, finito, incerto). Numa compreensão mais ampla, depreendemos que esse diálogo entre certeza e incerteza, no pensamento desses autores, tem uma íntima relação com a nossa realidade fenomenológica, a qual nunca pode ser tomada como acabada e definitiva, mas que suscita no homem a busca por sua verdade mais íntima – aquilo que lhe é incondicional.

5.2.4 A Fé e seu Caráter Relacional

A partir da leitura das pesquisas encontradas em nossa revisão da literatura, observamos que, em algumas delas, a fé está diretamente ligada à relação que os homens estabelecem entre eles. Vale ressaltar que, em Pereira (2003), a fé está interligada a uma relação entre um homem comum e um outro homem que já se encontrou com a fé. Enfatizamos que Pereira situa essa fé dentro de uma perspectiva teológica-dogmática, a qual se caracteriza como um assentimento a uma verdade revelada através de uma outra pessoa. Ou seja, é como se o homem, ao se relacionar com certas “autoridades” da fé, pudesse encontrá-la através da mediação destas pessoas. Vejamos as palavras de PEREIRA sobre esse tipo de fé:

O sujeito para ter uma fé madura deve ser “apresentado” à esse Deus através de alguém. Ter recebido por alguém uma palavra sobre quem é esse Deus, como fizeram no antigo testamento os profetas, e no novo Jesus Cristo que apresentou Deus como um Pai amoroso e cheio de misericórdia (2003, p. 35).

Ressaltamos que, em nosso entendimento, a autora fala a partir de um ponto de vista de uma fé dogmática, na qual existe uma forma específica e definida a priori de “encaminhamento dos homens a Deus”. No entanto, existem autores que, como Scussel, falarão da importância da relação entre os homens para o desenvolvimento de uma fé fomentadora da humanidade no indivíduo. Desse modo, SCUSSEL cita diretamente Fowler para explicitar esse caráter relacional da fé: “A fé é um verbo, é uma forma ativa de ser e comprometer-se, um meio de adentrarmos e modelarmos as nossas experiências de vida. *Ela é sempre relacional*, sempre há um outro na fé” (2007, p. 40) (grifo nosso). Nas palavras do próprio SCUSSEL, “A fé é um processo interacional, ela existe na relação, se forma, funciona e é modificada a partir da relação que estabelecemos com o mundo” (Idem, p. 46). A partir das reflexões propostas por Scussel, notamos que não podemos excluir a influência de outras pessoas em nosso percurso de busca e

de consolidação de nossa fé¹⁰⁷. Assim, outras pessoas e/ou comunidades podem ter importância em nosso caminho de contato com o que reconhecemos como incondicional, com os valores que, para nós, vão se tornando absolutos e com os quais nos comprometemos.

Chamamos a atenção para a importância dos outros no processo de desenvolvimento de nossa fé – ênfase que se confirma, no prisma buberiano, a partir de nossa essência ontológica: somos seres relacionais; só nos desenvolvemos a partir das relações que estabelecemos em nossas vidas. Vimos que os tipos de relação que os homens podem estabelecer entre eles podem partir de suas totalidades (relação Eu-Tu, para Buber) ou de fragmentos de suas existências (relação Eu-Isso). Em nosso entendimento, quando alguns dos autores concebem uma relação humana que contribui para o desenvolvimento de uma fé não-dogmática, eles estão falando de um tipo de relação em que os seres humanos estão presentes com as suas totalidades.

5.2.5 A Face Divina/Transcendente da Fé: abertura, busca e vivência no cotidiano

Em nossas aproximações aos conceitos de fé apresentados pelos autores estudados, encontramos, em algumas pesquisas, uma relação existente entre a fé e a postura de inteireza e comprometimento do homem. Assim, a fé que se delineia dentro de uma perspectiva de Religiosidade não é simplesmente uma aceitação de uma verdade revelada por alguém, ela é uma ação / um movimento que a presentifica nas atitudes do homem em seu cotidiano. Para SCUSSEL, “A fé torna-se concreta, presente na vida humana, manifestando-se nos comportamentos, nas atitudes, nos hábitos e nos costumes” (2007, p. 28).

No estudo realizado por PEREIRA também encontramos uma menção à realização da fé no cotidiano do homem. Contudo, sua perspectiva se diferencia das perspectivas de Scussel e de outros autores.

Partindo desses exemplos [*a vida de Moisés, Abraão, Elias, e entre outros*] a fé ampliada em seu conceito tornando-se impulsora de mudança, uma escolha espontânea do sujeito que se engaja, em um processo de conversão, buscando uma mudança de vida, onde realidades que não se vêem, se tornam visíveis em atos e situações concretas. Esse processo de conversão, de mudança de vida orientado pela Palavra de Deus é longo e árduo, transformando-se em ascese, que muitos sujeitos ainda hoje em dia aceitam como desafio (2003, p. 67).

Pereira nos dá exemplos bíblicos que – como Moisés, Abraão e Elias – largaram suas vidas e seguiram fielmente a palavra de Deus e, por isso, tiveram uma mudança radical de vida. Em nossa análise, reafirmamos que compreendemos que a leitura da fé feita pela autora indica

107 Isso quer dizer que, mesmo pensando na fé em uma perspectiva não-dogmática, a relação do homem com as outras pessoas é um elemento importante para a formação de sua fé própria.

uma visão dogmática da fé; mas achamos importante extrapolar um pouco as palavras de Pereira e refletir sobre outros elementos importantes que vão muito além dos dogmas. Nos chamou a atenção a ênfase da autora para o fato de que a fé se torna propulsora de mudanças na vida daquele que a cultiva, que se engaja a partir dela, tendo acesso, então, a realidades que não são visíveis, mas que “se tornam visíveis em atos e situações concretas”, como ela afirmou.

Pelo que compreendemos de nossas constantes aproximações ao fenômeno da fé, conseguimos depreender que a dinâmica da fé – num processo de abertura, de busca e de confirmação dos valores transcendentais ou do sentido absoluto da existência – vai se consolidando conforme compreendemos o que nos é absoluto e o afirmamos em nossos atos cotidianos. Esse processo contínuo de aproximação de uma essência própria, de busca e de afirmação de uma autenticidade própria pode, sim, aproximar nossos atos aos valores que reconhecemos como absolutos para nós, tornando-os “visíveis” em atos e situações concretas – como afirmou Pereira (2003).

Para SCUSSEL, na fé,

O que está em jogo não é uma atitude, um gesto, mas o ser, a pessoa como um todo. *Somente vivencio a experiência da fé quando me entrego incondicionalmente.* Não se trata de algo de que podemos tomar posse, mas daquilo que o homem realmente experimenta como incondicional, como aquilo que tem caráter divino (2007, p. 82) (grifo nosso).

Dessa forma, percebemos que a fé tem um caráter divino/sagrado/transcendente e que ela impulsiona o homem a uma vida ligada ao que lhe é próprio e que não pode ser fruto de uma mera transmissão cultural; vida ligada a algo que está enraizado naquilo que lhe é incondicional. Na tentativa de tornar mais explícita a dimensão transcendente da fé, SCUSSEL afirma que

Chamamos de *Sagrado a tudo o que nos leva a esta relação com o transcendente*, ao que nos separa do profano, embora conviva com ele. A fé se expressa através da linguagem dos símbolos. *“A fé como estar possuído por aquilo que toca incondicionalmente não conhece outra linguagem senão a dos símbolos. (...) O símbolo fundamental para aquilo que nos toca incondicionalmente é Deus”* (TILLICH, 2002, p. 33). Para Tillich, Deus é o símbolo fundamental da fé. *Atribuímos características humanas, como amor, poder, justiça, para designar simbolicamente o divino, o santo.* Ele chama o divino de santo e a santidade é um fenômeno passível de experiência. “O santo é uma qualidade daquilo que preocupa o homem de forma última. Só aquilo que é santo pode dar ao homem preocupação última. E só aquilo que dá ao homem preocupação última tem a qualidade de santidade” (TILLICH, 1984, p. 183-184). (2007, p. 86) (grifo nosso)

A partir da afirmação acima, observamos que, para Scussel e para Tillich, a fé está ligada à dimensão do divino, a qual também pode ser entendida enquanto santidade. Vale ressaltar que essa dimensão do divino / da santidade não é algo que apenas alguns poucos iluminados

possuem. Para esses autores, todos nós somos capazes de agir divinamente, agir dentro de uma santidade, uma vez que todos nós podemos ser movidos pelo incondicional. É partindo desses horizontes que Scussel (2007) revela que a espiritualidade não pode ser restringida a rituais e teorias religiosas, haja vista que, em certas circunstâncias, essas perspectivas, ao invés de colaborar com o caminho de desenvolvimento interior, acabam por abafar a dimensão divina do homem. Conforme o referido autor,

É a fé que inicia em nós esse processo [*de desenvolvimento interior*] de forma consciente. Sem ela, sem a crença num poder Superior, sem a Esperança da transcendência, não haverá alento, não haverá motivação para o homem percorrer os caminhos necessários ao seu crescimento (SCUSSEL, 2007, p. 38).

Diante das colocações feitas ao longo desse subtópico, podemos ainda dizer que a fé, dentro dessas perspectivas aqui discutidas, é propulsora de um desenvolvimento humano que tem como base a transcendência.

5.2.6 Fé: aposta cega, adesão pura, entrega antes de qualquer racionalidade

O presente subtópico aborda o fenômeno da fé a partir da leitura psicanalítica de Guarino (2014), na qual a autora busca compreender tal fenômeno, seus mecanismos e sua importância em nossas vidas. Segundo a autora, compreender o fenômeno da fé é importante porque vivenciamos, em nossa atualidade, uma crise de orientação / fundamentação da vida humana, cenário em que se multiplicaram as seitas religiosas, os fundamentalismos e as guerras decorrentes das diferentes orientações (GUARINO, 2014). É nesse sentido que a referida autora concebe a relevância do estudo do fenômeno da fé no presente momento.

Em seu trabalho, a autora parte da ideia de que a força da fé se assemelha à força de uma aposta cega – pressuposto que permite, segundo a lente psicanalítica, comparar o movimento da fé com o movimento da libido (GUARINO, 2014). Isso implica dizer que ambos os movimentos “são adesões imediatas, irracionais, cegas, que antecedem a razão” (GUARINO, 2014, p. 6). Essa pré-compreensão sobre o fenômeno da fé a situa no campo da irracionalidade, anterior mesmo à razão.

Sobre os imbricamentos dessa comparação entre a fé e a libido, achamos importante contextualizar a explicação da autora:

Em que consiste a libido, a pulsão? Trata-se de uma energia, uma força que visa encontrar um objeto que lhe dê total satisfação, um gozo absoluto, completo, apaziguador, capaz de garantir sua realização plena. [...] O apaziguamento absoluto não ocorre, a satisfação nunca é plena, o desassossego permanece, volta, e a pulsão adere a certos objetos menores e procura realizar o gozo possível, embora seu alvo maior seja o impossível. [...] Ora, segundo este raciocínio psicanalítico, a fé [*identificada como semelhante à libido*] nada mais é do que esta força que quer o que

não há, que busca o impossível e, ao invés de perceber que o impossível é impossível, ocorre uma personificação deste além numa entidade protetora a que a fé se refere como “Deus”, a transcendência, o além, o céu, o criador, o pai garantidor da paz etc. Este lugar da plena paz é preenchido por um rosto, uma entidade, um ente, um transcendente, um nome (Deus, Jeová, Alá etc.). Este lugar não permanece vazio, ganha um desenho, é preenchido com uma fantasia delirante ou psicótica. Não por todas as pessoas evidentemente, mas para a grande maioria. São os chamados religiosos (GUARINO, 2014, p. 6-7) (grifo nosso).

Nesse sentido, a fé busca uma transcendência, uma paz plena para o ser humano. Contudo, para essa autora, a transcendência ou a paz plena não existem. Gostaríamos de refletir um pouco mais sobre as implicações das colocações de Guarino no que diz respeito à inexistência da transcendência. Para tanto, faremos um paralelo entre suas ideias e as ideias que ancoram nossa pesquisa. Para nós, a transcendência em si não é possível de ser acessada em sua plenitude; todavia, partimos da ideia de que ela abriga os valores propriamente humanos. Sendo assim, o homem, quando se abre para os seus valores, se aproxima da transcendência. Segundo Röhr (2013a), não temos como comprovar esses valores através da racionalidade, mas também não conseguimos negá-los com plena segurança através de nossa racionalidade. Ante a esse imbróglio, o homem só pode ter certeza da existência de tais valores se ele se compromete existencialmente com estes (RÖHR, 2013a). Dentro desse horizonte, o pensamento de Röhr abre espaço para a possibilidade de nos aproximarmos da transcendência. No caso de Guarino, a mesma nega de antemão uma aproximação do homem à dimensão transcendente. Em nenhum momento de seu trabalho, a autora fala sobre os valores que estão ligados à transcendência.

A fenomenologia e a hermenêutica nos ensinam que, mesmo divergindo dos autores estudados, podemos e devemos ampliar nossos horizontes a partir do diálogo com eles. Sendo assim, mesmo não concordando com algumas concepções de Guarino, pudemos perceber, através delas, que a fé, quando concebida estritamente a partir de pressupostos imanentes¹⁰⁸, perde a conexão com os valores transcendentos e, dessa forma, tem seu sentido existencial esvaziado.

Ressaltamos ainda que nos chamou atenção o alerta feito pela autora contra as identidades muito rígidas e as adesões muito arraigadas a determinadas instituições, dogmas etc. O que ela nos alerta é que o apego demasiado a quaisquer desses elementos pode levar ao fanatismo e às suas consequências nefastas: “Toda a violência encontrada entre os diversos grupos sociais, sejam eles, povos, países, torcidas organizadas nos estádios de futebol, religiosos, etnias, casais, estados etc. tem como origem as adesões demasiadamente fixadas, as

108 Em nosso entendimento, por basear seus estudos sobre a fé na psicanálise de Freud, a autora acaba por não admitir a possibilidade de transcendência humana.

identidades muito rígidas, que se tornam sintomas” (GUARINO, 2014, p. 10). Trazer esse alerta da autora para o debate sobre a influência da fé no processo de formação humana reforça nossos pressupostos fenomenológicos-hermenêuticos, uma vez que enfatiza a necessidade de compreendermos esse processo da fé – partindo da concretude humana – de forma dinâmica, aberta e reflexiva.

5.2.7 Fé e Liberdade: um elo possível sob a égide do comprometimento com nossa autenticidade

Em dois dos autores pesquisados (SCUSSEL, 2007 e SANDRINI, 2007), notamos uma interligação entre a fé e a liberdade. A partir de reflexões de Scussel (2007) sobre o imbricamento entre fé e liberdade, compreendemos que a fé significa/representa uma ação livre do homem, a qual se baseia no centro de sua existência. Nesse sentido, a liberdade que representa a ação de um eu autêntico é uma ação livre porque podemos escolher não executá-la, podemos recusá-la. Assim sendo, SCUSSEL evidencia que a fé “Não é uma força irracional, um ato inconsciente. A fé é uma questão de liberdade que nos leva a agir a partir do nosso centro. Liberdade e fé não são antagônicas, estão juntas e transcendem tanto os atos racionais, como os não-rationais da vida humana” (2007, p. 81) (grifo nosso).

Se Scussel apresenta uma fé que parte de uma abertura ao que nos é próprio e incondicional, que caminha lado a lado com a liberdade, Sandrini (2007), por outro lado, nos fala de uma fé que se baseia em uma palavra revelada e na aceitação (ou não) de um dom de Deus. Dentro desse contexto, a fé caminha unida à liberdade, no sentido de que a aceitação do dom de Deus (da fé) evidencia sua liberdade.

A fé é uma resposta a uma palavra revelada e ela só existe quando há um ser transcendente que fala através da profecia ou da escrita. Ela é um dom, inclusive a própria resposta à palavra. É uma resposta livre porque o dom pode ser recusado, igualmente (SANDRINI, 2007, p. 19).

Percebemos que Scussel e Sandrini refletem de formas diferentes sobre a interligação entre a fé e a liberdade. Particularmente, a nossa visão da relação entre fé e liberdade, a título desse trabalho, se aproxima da discussão travada por Scussel (2007). Desse modo, podemos dizer ainda que, a nosso ver, essa liberdade advém, primeiramente, de uma abertura ao que consideramos próprio, nosso, autêntico; posteriormente, advém da percepção daquilo que nos toca de forma incondicional, de forma integral; e, por fim, do nosso comprometimento cotidiano com aquilo que nos é próprio/incondicional. Assim, fé e liberdade caminham sob a égide do comprometimento com o nosso eu autêntico.

5.2.8 Fé: resposta a uma palavra revelada

O presente subtópico apresenta uma outra categoria atrelada à fé: ela consiste, também, em uma resposta a uma palavra revelada; ou seja, uma vez que o homem entra em contato com algo que lhe exija e que represente o divino (o sagrado ou o transcendente) para ele, o homem pode respondê-lo – e esta resposta ao que lhe representa o transcendente seria justamente a fé, como uma espécie de resposta integral do ser humano à palavra revelada.

Nossa interpretação encontra suporte no trabalho de SANDRINI, o qual afirma que

A fé é uma resposta a uma palavra revelada e ela só existe quando há um ser transcendente que fala através da profecia ou da escrita. Ela é um dom, inclusive a própria resposta à palavra. É uma resposta livre porque o dom pode ser recusado, igualmente (2007, p. 19).

O autor parte da Teologia para conceituar a fé, mas nossa observação sobre essa fala vai mais além e vislumbra implicações filosóficas mais amplas. Partindo do que Sandrini afirmou acima, depreendemos um elo possível entre sua concepção sobre a fé e a concepção dialógica que Martin Buber tem sobre a existência humana. Precisamos explicar: Buber entende que os demais seres, coisas e situações “falam” conosco o tempo todo e que nós, enquanto seres singulares, devemos escutar tais exigências do mundo e identificarmos, em nossa essência, uma resposta autêntica (LEÃO, 2018) – essa é a concepção dialógica de Buber que engloba o homem, o mundo que o cerca (com tudo aquilo que o habita) e uma noção de santificação do cotidiano, a qual se configura nesse diálogo ativo, contínuo e vivo entre a essência singular do homem e o mundo concreto que o cerca.

Pois bem, Sandrini (2007) concebe a fé como uma resposta a uma palavra revelada e é aqui que vamos além do campo teológico, ampliando e problematizando o que significa essa palavra revelada e essa resposta: partindo da concepção dialógica de Buber, concebemos a palavra revelada como aquilo que nos é exigido em nosso cotidiano pelos demais seres, coisas e situações – exigência que corresponde ao apelo incondicional que nos aborda a partir de nossa essência, avisando que algo nos é demandado, que algo nos é exigido naquele momento. A resposta a essa palavra revelada, por outro lado, seria justamente a ação integral do homem que escutou a exigência do mundo concreto que o cerca e buscou em seu íntimo a resposta mais honesta e própria.

Outro ponto importante a ser observado diz respeito ao trecho da fala de Sandrini (2007), na qual ele afirma que uma palavra revelada vem de um ser transcendente que fala através de uma profecia ou de uma escrita. Para melhor compreender essa passagem, precisamos,

primeiramente, resgatar a concepção de Röhr (2013a) sobre a existência das dimensões imanentes e transcendentais em nossa constituição humana; e, posteriormente, analisar de maneira mais ampla essa ideia de palavra revelada advinda de um ser transcendente. Como vimos anteriormente, possuímos uma dimensão que está situada na transcendência – a dimensão espiritual. Como afirma Röhr (S/D), ao âmbito da transcendência pertencem todos os valores ético-humanos e os valores metafísicos. Com essa compreensão, voltamos à afirmação de Sandrini e entendemos que a fé, para esse autor, só existe quando está atrelada a um elemento da transcendência (identificados, por Röhr, como os valores supracitados). A presença desse “ser transcendente”, na verdade, pode ser concebida como a presença de um (ou mais) dos valores ético-humanos e metafísicos elencados anteriormente¹⁰⁹. Em relação ao trecho em que Sandrini atrela a fé a uma palavra revelada ou a uma profecia, não temos como dizer com precisão se ele quis expressar uma ideia dogmática ou não. A partir dos nossos estudos podemos dizer que a palavra revelada na Bíblia pode não se constituir enquanto um dogma, desde que tal palavra seja capaz de tocar aquele que a leia, de possibilitar o encontro com o que lhe é incondicional. Dessa forma, essa palavra revelada não pode ser tratada como uma norma de conduta, mas tão somente como uma possibilidade de encontro com o que nos foi revelado e, conseqüentemente, nos é único.

5.2.9 A Dinâmica da Fé

Achamos válido tecer algumas considerações acerca da dinâmica da fé, muito embora essa tenha sido uma categoria apenas enfatizada por um autor (SCUSSEL, 2007). Em nossa compreensão, essa categoria evidencia uma perspectiva de que a fé está presente em toda a existência, mesmo quando essa existência a nega, como no caso da lógica cartesiana. Esse termo *dinâmica da fé* é discutido no trabalho que analisamos a partir de Paul Tillich. Tanto Scussel quanto Tillich evidenciam que a fé não some nem desaparece, pois ela é necessária e universal; evidenciam que a fé só pode ser trocada por outra manifestação de fé. Essa é a essência da dinâmica da fé. Nessa direção, vejamos o que afirma SCUSSEL:

Se a fé de uma pessoa se apresenta como ilusória, fundamentada em coisas passageiras e transitórias pode levar a pessoa a perder o sentido da vida. Quando somente uma ou outra das funções que constituem o ser humano é identificada com a fé, o sentido da fé e da vida desfigura-se. *A fé está ligada com a natureza humana, por isso é necessária e universal. Ela não surge da vontade, nem da razão, nem dos sentimentos, nem de autoridades externas. Envolve o todo do ser humano e é a sua preocupação última com a vida, o seu sentido e significado de viver.* Ela não desaparece, só pode

109 Röhr (S/D) exemplifica os valores ético-humanos (amor, amizade, fraternidade, princípio da não-violência, caridade etc.) e os valores metafísicos (liberdade, união, Deus, eternidade etc.).

ser trocada por outra manifestação de fé. Se tivermos consciência desta dinâmica da fé não perderemos o sentido da existência, nem o significado do nosso viver estará fundado em coisas finitas, terrenas e passageiras (2007, p. 83) (grifo nosso).

Refletindo sobre as palavras do autor e sobre o contexto que explica a dinâmica da fé, buscamos compreender mais detalhadamente essa dinâmica. Desse modo, pudemos depreender que a afirmação do autor, que não cai num relativismo superficial, é que a fé é a preocupação última do ser humano com a vida, com o seu sentido e que, portanto, se ela se fundamenta em coisas ilusórias ou passageiras, poderá contribuir com o esvaziamento do sentido da vida. A fé é dinâmica, portanto, porque em sua condição de elemento naturalmente humano (ou seja, inegavelmente presente), pode apresentar uma oscilação no que diz respeito à sua fundamentação – pode basear-se, de um lado, em elementos passageiros ou pontuais de nossa existência ou pode, de outro lado, basear-se em algo que nos toca incondicionalmente.

5.3 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA: O IMBRICAMENTO ENTRE RELIGIOSIDADE, FÉ E EDUCAÇÃO

A partir de tudo o que refletimos nesse capítulo, graças às contribuições das pesquisas encontradas em nossa revisão da literatura, achamos válido fazer algumas breves considerações sobre os imbricamentos que percebemos entre as categorias encontradas nessa revisão e o campo educacional.

Como vimos anteriormente, falar em Educação implica em considerar que o processo de formação humana é composto por algo que vai além das teorias, dos métodos e das técnicas. Nesse sentido, os autores estudados em nossa revisão realçaram essa noção ao defenderem, primeiramente, que o ser humano é multidimensional, enfatizando que a Educação não pode conceber o ser humano como apenas um ser racional. Complementando esse argumento, a grande maioria deles anuncia que o homem é portador de uma dimensão mais sutil, a Religiosidade, atrelada à busca do sentido da vida e a uma autenticidade própria. Portanto, compreender a existência dessa dimensão humana e as consequências cruciais do cuidado com ela consistem, em nossa análise, em uma grande contribuição para o campo educacional.

Outro elemento que consideramos uma contribuição importante das pesquisas para a Educação diz respeito à questão ética. Ao tratarem sobre a temática da fé, podemos dizer que a grande maioria dos autores identifica esse fenômeno como constituinte da natureza humana e diretamente atrelado à ação ética, uma vez que a relacionam com os valores transcendentais que, por vezes, são identificados como divinos. Nesse sentido, lembramos que, em nosso

entendimento, a educação implica a responsabilidade sobre a vida humana (RÖHR, 2013a). Sobre isso, os trabalhos pesquisados geralmente indicam que a educação deve abordar a questão da fé na formação do homem porque esta temática tem relação direta com o sentido da vida que esse homem desenvolverá. O que os autores parecem indicar é que a abertura, a aproximação e o cuidado do homem com os valores que ele identifica como próprios são centrais à formação humana – principalmente em uma época marcada por uma crise de orientação.

Após essas breves linhas que retratam nossa incursão junto aos estudos encontrados em nossa revisão da literatura, percebemos que estes deixam de legado ao campo educacional importantes considerações sobre a temática da fé. Esse nosso entendimento baseia-se principalmente no contraste que pode ser observado entre as contribuições desses autores pesquisados (conforme elencamos em nossa revisão) e as inúmeras pesquisas do campo que retratam a fé de forma superficial ou catequética; compreendemos, assim, que a temática da fé teve um importante desvelamento para o campo educacional. Não obstante, percebemos que o fenômeno da fé, concebido a partir do campo educacional, ainda apresenta inúmeras e importantes lacunas, a saber: a) aprofundamento sobre as diferentes formas de aquisição da fé e suas consequências formativas; b) diferenciação entre os diversos tipos de fé e suas implicações para o campo educacional; c) detalhamento comparativo sobre as diferenças formativas de se basear a fé em elementos passageiros/finitos ou em elementos transcendentais; d) pesquisas de campo que observem as noções de fé dos educadores e as possíveis reverberações dessas noções no processo formativo dos educandos.

Nesse sentido, nosso trabalho avança no que diz respeito ao desvelamento da forma de aquisição de uma fé própria ao buscarmos elucidar como se deu esse processo de aquisição pelo filósofo e educador Martin Buber. Esperamos, com isso, que possamos contribuir tanto para as discussões sobre as possíveis saídas não-dogmáticas à crise atual de sentido, quanto para a (res)significação da temática da fé no cenário atual marcado por fundamentalismos religiosos.

6 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE BUBER E A EDUCAÇÃO

A presente revisão da literatura, a segunda que realizamos neste trabalho, foi feita com o objetivo de levantarmos a literatura existente sobre o pensamento educacional de Buber e, por conseguinte, referências nestes trabalhos sobre a temática da fé. Especificamente, nossa busca inicial nos direcionou à escolha de três termos de pesquisa: Buber, Educação e fé. Posteriormente, devido à escassez de trabalhos que abordassem diretamente estes três termos, direcionamos nossa atenção aos trabalhos que abordavam o pensamento educacional do filósofo do diálogo e, dentro destes, possíveis menções à temática da fé.

Nesse sentido, buscamos artigos, dissertações e teses que tratassem desse assunto nos portais da ANPED, da BDTD e da CAPES; mesmo procedimento que o realizado na primeira revisão da literatura. Nosso intuito foi o de buscar trabalhos que abordassem as categorias Educação e fé à luz de Martin Buber, mas não conseguimos encontrar trabalhos que tenham abordado diretamente esses temas. A categoria fé não foi abordada diretamente nos trabalhos estudados, foi apenas citada indiretamente ou utilizada como um termo usual de escrita – e não como uma categoria de análise. Por isso, nossa revisão da literatura se viu restrita às elaborações buberianas sobre a Educação. Mesmo assim, encontramos algumas menções ao termo fé em alguns trabalhos.

Em relação ao portal da ANPED, delimitamos o recorte de pesquisa entre o 23º encontro nacional (realizado no ano de 2000) e o 28º encontro (realizado no ano de 2017). Dessa busca, encontramos apenas um artigo que contemplava as condições iniciais para escolha de trabalhos.

Sobre a pesquisa feita no portal da CAPES, realizamos dois tipos de pesquisa: no primeiro, utilizamos três termos de busca: Buber, Educação e Fé, mas não encontramos trabalhos que se encaixavam em nossas condições de pesquisa; no segundo tipo, utilizamos apenas os termos Buber e Educação, daí apareceram 62 (sessenta e dois) resultados, dos quais apenas 13 (treze) artigos contemplavam as condições iniciais citadas anteriormente.

Por fim, também realizamos estes dois tipos de busca, citados acima, no portal do BDTD, mas encontramos resultados distintos. Para a busca pelos três termos, surgiram 207 (duzentos e sete) resultados. Para a busca pelos dois termos, surgiram 1758 (um mil, setecentos e cinquenta e oito) resultados. Após uma pesquisa atenta aos títulos, aos resumos e às palavras-chave dos trabalhos encontrados, filtramos 11 (onze) trabalhos que foram selecionados para embasar a presente revisão da literatura, os quais se dividem em seis dissertações e cinco teses.

Após a seleção destes 25 (vinte e cinco) trabalhos, passamos à fase de leitura dos mesmos e de catalogação dos conceitos utilizados pelos autores sobre as noções de Educação e de Fé em Martin Buber. Nesse sentido, realizamos vários *refinamentos* que nos ajudaram a compreender quais categorias mais se destacavam na teoria buberiana sobre a Educação humana e sobre a fé. Para retomarmos os termos utilizados em nossa metodologia, tais refinamentos correspondem a giros hermenêuticos em busca de um sentido mais aproximado ao utilizado pelos autores estudados.

Conforme as análises que realizamos dos conceitos destacados a partir dos estudos encontrados, através dos diversos giros hermenêuticos, conseguimos compreender que quatro categorias mais gerais se destacavam e pareciam abarcar as demais categorias; são elas: 1) os pressupostos indispensáveis à compreensão de homem e de Educação em Martin Buber; 2) a compreensão de Mundo para Buber; 3) a compreensão de Homem para Buber; 4) a compreensão de Transcendência para Buber.

Assim, após realizarmos o levantamento dos conceitos educacionais que os autores estudados destacaram da obra de Buber, achamos importante compreender como se desenhava essa noção educacional do referido teórico. Isso nos levou a buscar os pressupostos educacionais que embasam tal noção, os quais envolvem necessária e intrinsecamente o homem, o mundo e a transcendência. Tal movimento teórico nos aproximou ao entendimento próprio daquilo que é a Educação do homem no pensamento de Buber.

Dessa forma, o primeiro horizonte que destacamos indica os traços do que Buber compreende em relação ao homem – sujeito e objeto da Educação –, apresentando um elemento que consideramos como pressuposto indispensável a toda discussão aqui travada: o homem é um ser essencialmente relacional (só se reconhece como tal em meios às relações que estabelece), que vive em uma realidade essencialmente dialógica (tudo ao seu redor o interpela, “fala” com ele – sejam outros seres, situações ou coisas). Sendo assim, Buber nos diz que o homem é um ser essencialmente relacional que *não nasce pronto para o diálogo com o mundo* – isto é, não nasce um ser dialógico pronto e acabado; nasce, sim, dotado da capacidade de se tornar um ser dialógico. A Educação, por sua vez, encontra seu lugar justamente no espaço existente entre esse ser relacional potencialmente dialógico e o mundo que o cerca. Ao longo dos tópicos abaixo, desenvolvemos alguns dos limites enxergados por Buber para a Educação e para o educador.

Após a abordagem desse primeiro horizonte, no qual apresentamos os pressupostos que entendemos como indispensáveis à compreensão humana e educacional de Martin Buber,

dedicamos outros três tópicos para apresentar e aprofundar as noções buberianas sobre o mundo, o homem e a transcendência – lembrando sempre que estes elementos não podem ser considerados isoladamente, sob o risco de enfraquecerem e falsearem a compreensão antropológica, filosófica, educacional e ontológica de Buber. Essa noção de imbricamento e indissociabilidade entre os conceitos buberianos é um elemento que aparece enfaticamente nos trabalhos pesquisados. Dificilmente achamos, nos autores selecionados, alguma referência teórica buberiana sobre o homem que prescindia de sua relação com o mundo ou que não faça menção à questão transcendente de sua existência.

Essa afirmação é importante de ser ressaltada porque os elementos teóricos, práticos e existenciais legados por Buber aos estudiosos são intensamente imbricados, inextrincáveis, indissociáveis uns dos outros; ou seja, tecer qualquer explanação que aborde um dos elementos atribuindo a ele uma ordem de importância sobre os outros corre o risco de perder-se em coerência ou em fidelidade à obra.

Após essa breve apresentação de algumas reflexões que derivaram de nossa revisão da literatura sobre *Buber, Educação e Fé*, passamos ao desvelamento dos imbricamentos encontrados e refletidos a partir da ampla e indissociável gama de elementos que delineiam uma noção educacional em Martin Buber.

6.1 PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS À COMPREENSÃO HUMANA E EDUCACIONAL DE MARTIN BUBER

Para compreendermos o pensamento buberiano sobre a educação é preciso compreender o que é o homem para este teórico. Um primeiro entendimento indispensável nessa empreitada diz respeito à defesa, feita por Buber, de uma *ontologia da relação*, segundo a qual o ser humano só se realiza essencialmente, em sua humanidade, numa relação com os outros seres. Ou seja, concebido como um ser isolado do mundo, o ser humano não atinge sua essência humana. Essa é uma concepção ontológica que aponta para a *essência dialógica* de nossa existência (nos encontramos sempre em relações que nos dirigem a palavra, que nos interpelam e que podem se tornar dialógicas). Compreender a nossa essência relacional, a primazia do diálogo e o impulso de interligação que nos habita é um passo importante para compreendermos o papel da educação no que diz respeito ao encontro pedagógico e ao percurso formativo dos educandos. Nesse mesmo sentido, refletirmos sobre o conceito *liberdade* no pensamento buberiano também é imprescindível para desvelarmos seus horizontes educacionais.

6.1.1 Ontologia da Relação / Primazia do Diálogo

O presente tópico afirma a condição humana como natural, essencial e necessariamente relacional, isto é, que a humanidade do homem só se manifesta através das relações que este estabelece. Essa é a ontologia da relação que Buber atribui aos homens, e é dessa característica natural que derivam a primazia do diálogo e o impulso humano de interligar-se aos demais seres e coisas existentes.

Quando buscamos identificar uma característica essencialmente humana que sirva como base à noção educacional buberiana (entendendo a Educação como formação do homem), encontramos na grande maioria dos autores que estudaram a filosofia buberiana a característica relacional e dialógica (no sentido de que o homem está inserido em um mundo que lhe fala através de vários seres, coisas e situações – aos quais o homem pode responder; para além disso, esse mesmo mundo também pode escutar e responder às demandas próprias deste homem). Essa é a característica ontológica relacional e dialógica do homem.

Essa compreensão dialógica e relacional do homem nos faz conceber a importância desses elementos para a Educação em Martin Buber e, conseqüentemente, nos aproxima de sua noção sobre a formação humana do homem. Conforme aponta SANTIAGO, é justamente no centro dessa discussão sobre a essência relacional e dialógica do homem que compreendemos o porquê de os teóricos chamarem Martin Buber de filósofo do diálogo:

O diálogo é a própria essência do educativo, e não uma simples estratégia pedagógica. Nessa perspectiva, a interligação torna-se central ao projeto formativo de Buber, que situa unicamente no diálogo a possibilidade da realização do humano: “Somos seres aos quais está sendo dirigida a palavra; pensando, falando, atuando, criando, influenciando podemos nos tornar seres que respondem [Antwortende]” (2008, p. 329) (grifos da autora).

Sobre isso, Cardieri (2015) nos diz que a identidade do homem se constitui na relação que o homem estabelece com os demais homens e que nessas relações somos movidos por um desejo de estabelecermos uma relação mútua e dialógica, na qual somos reconhecidos como seres autênticos e na qual reconhecemos a autenticidade do mundo.

[a identidade do homem] se constitui nessa relação com o outro e, nessa vivência, movemo-nos pelo “desejo de que o mundo se torne para nós pessoa presente [...] que nos acolhe, nos reconhece assim como nós a ela, que se confirma em nós, assim como nós nela.” (BUBER, 1993, p. 292 APUD SANTIAGO, 2012, p. 4). Esse ato originário de confirmação mútua, que decorre do entrar em relação, é constitutivo do humano e fundamento do processo educativo. Nesse sentido, a tarefa educativa contribui para favorecer a vivência autêntica, que implica tanto a percepção da dimensão pessoal quanto da exigência comunitária da ação educativa (CARDIERI, 2015, p. 5).

Ainda no mesmo sentido apontado acima por Cardieri (2015), PARREIRA afirma que “Em Buber não há possibilidade do homem se atualizar sozinho, excluído de interrelações. Para o filósofo a pessoa só é gerada no indivíduo a partir da sua relação com o mundo” (2010, p. 122). Isso quer dizer que considerar o homem fora de suas interrelações estabelecidas ao longo de sua vida é ignorar o seu processo de humanização (de tornar-se humano). Sobre essa argumentação, todos os autores estudados afirmam essa mesma condição relacional do homem em formação. Dentre estes, destacamos uma passagem da dissertação de LIMA, na qual o teórico resume essa condição humana ao apontar que somente em relação o homem consegue encontrar um fundamento que o faça viver:

Na filosofia da relação de Buber, o homem é, essencialmente, um ser que dá sentido à existência no âmbito do inter-humano. Somente na esfera dialógica o homem pode encontrar o fundamento que o faz viver. Sobre o princípio da relação, Buber desenvolve a sua visão antropológica e dá pistas de como a ética e a educação podem encontrar sustentação segura nas categorias do diálogo e da autenticidade (2011, p. 39).

Aos poucos vamos desvelando a compreensão buberiana do que é essa relação – um encontro entre os seres que vai muito além do que a simples convivência ou a simples tolerância da coexistência, uma vez que ela envolve o diálogo em si¹¹⁰ e a responsabilidade diante daquele(a) com o qual se está interligado. Ampliando ainda mais essa concepção e apresentando novos elementos, Santiago (2008) nos diz que a afirmação da ontologia da relação e da primazia do diálogo não admitem a absolutização da noção de liberdade. Isso porque quando se fala em sentido da vida ou fundamento da vida humana é comum vermos surgir a afirmação da liberdade como um valor primário, anterior aos demais que se sabem também importantes. Mas o que os teóricos estudados afirmam é que priorizar a liberdade como valor fundamental pode isolar o homem em si mesmo, o que colocará em risco sua condição essencialmente relacional.

[...] Buber rejeitará a possibilidade de a liberdade representar um valor supremo, mesmo a considerando um “valioso bem”. Por isso, podemos afirmar que Buber não pretende negar a legitimidade da emancipação, mas, sim, reconhecer que absolutizá-la pode converter-se numa destruição da relação (SANTIAGO, 2008, p. 327).

Em nossa compreensão, a restrição feita por Buber à absolutização da liberdade como um valor supremo nos encaminha, antes, à reflexão sobre a responsabilidade que deriva dessa relação dialógica concebida pelo filósofo. Percebemos que os autores estudados concebem a

110 “Diálogo em si”, na filosofia buberiana, é entendido como a dinâmica viva e constante da eterna possibilidade do escutar e do responder ao mundo, e do falar, do ser escutado e do ser respondido pelo mundo. A marca essencial é a mutualidade na relação: desde a confirmação da existência até a responsabilidade que deriva desta relação.

liberdade, na teoria buberiana, como uma possibilidade de estabelecer laços, vínculos, relações – e não como um valor supremo em si (ser livre ou não); a questão aqui assume outros contornos e nos aponta o significado de uma vivência dialógica: a responsabilidade inerente a toda e qualquer relação. Ao mesmo tempo em que a condição dialógica nos situa na condição de *seres interpelados pelo mundo* – mundo este que se torna concreto através das demandas dos seres, coisas e situações que se nos apresentam –, a filosofia buberiana enfatiza a nossa condição humana de liberdade de nos ligarmos a esse mundo concreto ou não; de nos conectarmos a estes seres, coisas e situações ou não.

Mas o que seria a escuta e a resposta responsável? O caminho é apontado por Buber (2009): “aquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder” (p. 54). A resposta responsável parte da escuta do outro. [...] “Educação é relação” que acontece na dinâmica de “voltar-se para o outro” como ele é (Buber, 2012, p. 93) e não como desejo que seja (KRAMER et al., 2016, p. 140).

Pensar a Educação à luz dessa condição relacional e dialógica, como vimos, nos encaminha à reflexão sobre a postura assumida pelo ser humano singular (individual) enquanto ser-situado-no-mundo-e-com-o-mundo. Ou seja, vimos que o homem só encontra sua essência quando participa de uma relação dialógica, mas também vimos que, por essência, tal relação dialógica só pode ser estabelecida quando o homem *decide livremente* escutar e responder ao outro (como uma espécie de *livre obrigação*¹¹¹). Pensar a Educação em Buber, portanto, implica pensar em “Uma educação que permita conscientizar o homem de seu potencial dialógico” (LIMA, 2011, p. 135), incluindo nessa noção as condições relacionais, dialógicas, de responsabilidade e de liberdade.

O estudo feito por TUNES nos ajuda a desvelar essa condição essencialmente dialógica do ponto de vista educacional. A autora é enfática ao afirmar que o ponto de vista buberiano sobre a educação “[...] não se reduz a um conjunto de princípios ou normas gerais previamente determinadas. O lugar da educação é na relação como uma palavra-ato que instaura uma realidade relacional pautada no diálogo” (2015, p. 8). A mesma autora vai além e nos diz que o primordial para a educação é o fomento de possibilidades relacionais, nas quais os educadores falem “com” seus educandos, e não “deles” ou “sobre eles” (TUNES, 2015).

Outro elemento importante que diz respeito ao imbricamento entre a “essência relacional e dialógica do homem” e a “Educação” é a autenticidade. Vimos que o

111 Sobre o tema da livre obrigação, identificamos uma íntima ligação entre essa postura dialógica apontada na obra de Martin Buber e a temática da dádiva de si pensada a partir da obra e da vida do sociólogo Marcel Mauss, o qual estudou o motor da ação humana e chegou à conclusão de que são os estabelecimentos de vínculos que motivam nossas ações. Sobre isso, ver Lira (2015).

estabelecimento de relações dialógicas passa pela escuta do outro, pela confirmação da existência do outro como um ser singular, pela livre responsabilidade de responder às demandas do mundo; a partir dessa perspectiva, os teóricos pesquisados destacam a autenticidade como outro elemento fundamental. A ideia que perpassa os estudos pesquisados é que cada ser humano possui uma essência própria, singular, sua; e que o objetivo desses encontros dialógicos é justamente o de possibilitar o encontro dessas essências próprias e o auxílio às suas consolidações na forma de uma existência autêntica. “O diálogo é a atitude condicional para haver educação autêntica. [...]” (LIMA, 2011, p. 98).

O estabelecimento de relações autênticas é uma condição para a formação, algo que pressupõe é a vivência da *totalidade da relação*, enquanto experiência do *Inter-humano*. Nessa perspectiva, a própria educação se compreende como *relação* “direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma” (BUBER, 1987, p. 93). Educar significa a possibilidade de conduzir o educando a mudanças na sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica (SANTIAGO; RÖHR, 2006, p. 9) (grifos dos autores).

Compreendemos, através dos pensamentos de Lima (2011) e de Santiago e Röhr (2006), que as relações dialógicas, por representarem a essência do homem, também devem representar a essência do encontro entre os seres que se assumam como singulares. Isso nos leva a compreender o porquê de o termo autenticidade acompanhar os termos relação, Educação e existência: o objetivo de toda a filosofia buberiana encaminha o homem singular à busca e à assunção de sua essência própria em meio a um mundo repleto de outras existências que podem, também, encontrar e assumir suas autenticidades.

Pensar a Educação à luz dessas categorias buberianas nos conduziu à reflexão sobre a finalidade da Educação e sobre a necessária reconfiguração desse conceito, uma vez que o foco formativo deixa de contemplar exclusivamente as necessidades sociais de adaptação do homem aos costumes e ritos sociais e enfatiza a importância essencial da busca pela autenticidade de si mesmo e das relações que estabelece. Sobre isso, SANTIAGO nos afirma que

A finalidade da educação é o compromisso com a formação de seres capazes de estabelecer relações autênticas com o outro. Isso pressupõe a superação de uma visão meramente adaptativa dos indivíduos às exigências sociais, e que se assuma como condição básica para educar: a formação de uma consciência unificada, capaz de lidar com as situações singulares da realidade, buscando, na medida do possível, estender a própria experiência de comunidade para as esferas sociais. A definição, ao mesmo tempo em que nos deixa entrever o sentido da educação, também caracteriza a *relação*, enquanto núcleo essencial do educativo. A relação é, dessa forma, o meio e o fim, o telos do processo educativo. É a relação dialógica de um Eu e um Tu, como possibilidade do autêntico e genuíno vínculo com o outro, a quem nos dirigimos como Tu, voltando-se para ele como ele é, assumindo-o em sua totalidade (2008, p. 311-312) (grifos da autora).

Isso implica dizer que a Educação busca formar seres humanos para a busca de suas autenticidades singulares e para o fomento de relações autênticas que estes venham a estabelecer com o mundo, nas mais diversas situações concretas e cotidianas (SANTIAGO e RÖHR, 2006; QUERETTE, 2007; SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; RÖHR, 2013a; CASSEB, 2015; CASTRO, 2015; SILVA, 2017; LEÃO, 2018; PENA, 2019). E é justamente nessas relações autênticas que o homem encontra a base para se formar como sujeito humano:

As aprendizagens decorrentes da exploração dos materiais e dos objetos são importantes, mas as aprendizagens advindas das relações são fundamentais para a constituição do sujeito e para a humanização (KRAMER et al., 2016, p. 146).

Nesse mesmo sentido, PARREIRA consolida essa compreensão:

Constatamos em Martin Buber que só é possível educar por meio da interação verdadeira e recíproca; por meio do co-existir espontâneo. Porque, o que seguramente educa a pessoa, seja a criança ou o adulto, é a relação verdadeira, a existência pessoal, a presença e a responsabilidade de quem se dedica à função educadora (2010, p. 134).

Consciente da importância dessa interação verdadeira e recíproca para o pensamento educativo em Buber, PEREIRA *APUD* GUENDELMAN afirma que a Educação acontece “[...] numa linguagem de interpelação e resposta, que se intensifica até à responsabilização” (2019, p. 14). Talvez esta seja uma imagem que nos ajude a compreender bem a interrelação entre os conceitos vistos até então, a imagem da Educação como uma relação que busca a autenticidade dos seres através da escuta atenta e respeitosa do outro, mas também de si mesmo, num movimento de busca pela autenticidade que se intensifica com as diversas situações de assunção desta autenticidade até a responsabilidade pelo mundo.

6.1.2 A Realidade Primordial e O impulso (instinto) de Interligação

Desvelando ainda mais a noção educacional em Martin Buber, chegamos a alguns elementos que aprofundam a compreensão *ontológica-relacional-dialógica* do homem e da realidade e que, além disso, apresentam uma importância central em relação ao desenvolvimento do indivíduo humano. Aqui cabe a ênfase explicativa: Buber sempre concebeu o homem em sua relação com o mundo concreto, mas sempre buscou compreender a singularidade do indivíduo, o processo de formação pelo qual o homem se desenvolve rumo à autenticidade e, concomitantemente, rumo à responsabilidade para com o mundo concreto.

Sendo assim, partindo da compreensão dos elementos apresentados no subtópico anterior, achamos importante demarcar um delineamento bem específico sobre o que encontramos na literatura, a saber: o que é a formação na perspectiva buberiana e como esta é

concebida. O homem, ser singular e potencialmente dialógico, possui em sua essência uma *realidade primordial (ou realidade original/primitiva)* que o guia, como uma espécie de fundamento sobre o qual todo o processo educacional deve ser erigido. A autenticidade do homem singular encontra lastro nesta realidade primordial. Assim, também encontramos na literatura a referência à existência de forças que atuam na intimidade do homem singular, no sentido de aproximá-lo a esta realidade primordial; estas forças são chamadas de *forças formativas*¹¹² (ou *forças atualizadoras*). Elas também fazem parte de uma concepção ontológica-relacional-dialógica, a qual diz respeito a uma essência transcendente.

Além desses dois elementos, encontramos a referência a um *impulso de interligação* (ou *instinto dos vínculos*), inato ao homem singular, que o guia naturalmente às relações com o mundo. Podemos adiantar que a compreensão que se nos apresentou foi a de que o entendimento buberiano sobre a essência humana nos encaminha, por um lado, à singularidade do homem individual (sua autenticidade/realidade primordial), e, por outro lado, nos encaminha ao estabelecimento de relação/de vínculos com o mundo (uma vez que somente em relação, o homem pode concretizar sua autenticidade). Ou seja, a ênfase buberiana não absolutiza o olhar ao indivíduo, tampouco absolutiza o olhar à relação com o mundo; ele nos indica os diversos movimentos humanos em que o indivíduo vai se constituindo como um ser singular em face de um mundo concreto que dialoga constantemente e que exige dele uma resposta.

Esses movimentos/giros de aproximação do homem singular à sua essência própria são feitos sempre em face à concretude do mundo (em face das demandas dos demais seres, coisas e situações) e vão aproximando o homem à sua autenticidade e à sua responsabilidade específica diante do mundo concreto sempre que este homem singular assume sua autenticidade nos diversos encontros e decide se responsabilizar por este mundo concreto através das respostas autênticas que encontra em seu íntimo; respostas estas que se dirigem às diversas solicitações do mundo. Há, nitidamente, um imbricamento indissociável e inextrincável entre indivíduo singular e mundo concreto; entre formação humana e responsabilidade em face do outro.

6.1.2.1 A Realidade Primordial

Como vimos no presente tópico, desvelar as linhas que compõem a noção buberiana sobre a Educação implica perceber e buscar compreender a interrelação indissociável entre o

112 Abordaremos as forças formativas (ou atualizadoras) com maior aprofundamento no tópico 6.3 O Homem.

indivíduo em formação e o mundo concreto – com todas as idas e vindas dessa relação. Nesse sentido, compomos o presente subtópico como uma forma de nos debruçarmos sobre a essência desse ser singular em formação. Os autores pesquisados foram enfáticos em sublinhar a noção de uma realidade primordial a caracterizar esse indivíduo e, além disso, destacaram também que esta realidade é o centro de toda e qualquer Educação; é a essência sem a qual não se concebe a Educação, nem a formação humana do indivíduo.

Constatado esse pressuposto, buscamos compreender o que seria essa realidade primordial para podermos ter uma noção mais consistente do que caracteriza o humano e o educacional para o filósofo do diálogo. Não encontramos uma definição direta sobre esse termo, nem mesmo buscando as citações diretas de Buber nos textos dos autores pesquisados. Mas o exercício hermenêutico-fenomenológico-multidimensional-relacional nos possibilitou um vislumbre que nos motivou a lançar algumas linhas que possam nos conduzir a essa compreensão. Esse será o primeiro passo do presente tópico para que, contemplado um horizonte de compreensão sobre o que é essa realidade, possamos apresentá-la como pressuposto importante do educativo em Buber – juntamente ao próximo subtópico, o impulso de interligação.

Compreendemos que a realidade primordial que fundamenta a existência de cada indivíduo, no pensamento buberiano, corresponde ao que Röhr (2013a) denomina de *dimensão espiritual*. Aprofundando essa noção, os esforços de compreensão nos apontaram que a realidade primordial abarca os aspectos transcendentais de nossa existência, a saber: a ontologia da relação (uma característica inata que nos impulsiona à busca por relações autênticas; entendendo aí incluso o *impulso de interligação*), as forças formativas, educativas ou atualizadoras (as quais nos alertam, quando nos voltamos a elas, do que nos é mais próprio, do que nos atualiza como seres singulares, aproximando-nos, assim, de nossa essência) e o elemento que embora não tenhamos encontrado como referido diretamente à nossa realidade primordial nos estudos pesquisados, compreendemos ser essencial à realidade primordial do indivíduo – a *substância espiritual secreta* que está presente em todos os seres e coisas existentes (BUBER, 2011). Em sua obra-síntese “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”, BUBER cita diretamente que “tudo esconde uma substância espiritual secreta” (2011, p. 46), uma “substância sagrada do espírito” (Ibid., p. 48-49) que depende do outro (do TU) para alcançar sua forma pura, sua completude. Ou seja, o filósofo do diálogo afirma diretamente que esta é uma substância de alma presente em todos os seres e coisas, uma substância singular para cada ser/coisa. Além disso, BUBER também enfatiza que tal substância

só “alcança sua forma pura” (2011, p. 46), atualizada, integral, através da interação autêntica com os seres com os quais o indivíduo entra em relação (os Tu’s). Isso quer dizer que, se direcionamos nossa lente para o indivíduo em formação – aquele que demanda um Tu para concretizar sua substância de alma secreta (sua essência) –, falar em formação humana e integral implica a noção de responsabilidade devido à indissociabilidade entre a formação do indivíduo singular e a ação autêntica dos demais seres. Nesse caso, temos de um lado da relação alguém que se apresenta como ser em formação e que emana/emite sinais de sua singularidade e de suas necessidades formativas aos demais seres, os quais – por outro lado – *podem responder autêntica e responsavelmente* conforme consigam “escutar” e se “abrir” para encontrar, dentro suas próprias essências, uma resposta sincera (autêntica, própria) àquela demanda.

Refletindo sobre esse tema tão caro ao pensamento buberiano, LEÃO nos diz que a realidade primordial se encontra dentro de cada um de nós e que, por isso, não pode ser compreendida de forma curricular, compartimentada e classificada segundo as técnicas metodológicas; ou seja, “não se trata de um conteúdo educacional que pode ser ‘curricularizado’ através de conhecimentos e técnicas aplicáveis a todos sem distinção” (2018, p. 88). Leão (2018) vai além e identifica uma íntima relação entre essa realidade original e o processo de atualização humana (que é o processo de formação humana segundo Buber). Esse imbricamento será melhor desvelado mais adiante, no tópico dessa revisão da literatura que versa sobre o Homem. O que podemos adiantar é que o processo de atualização do homem deve buscar e incentivar as forças (atualizadoras) que nos encaminham à nossa realidade original.

Ainda sobre a realidade original, é importante ressaltar que ela condensa em si as forças formativas/atualizadoras que são responsáveis por nos indicar nosso caminho próprio (SANTIAGO, 2008). Ainda segundo SANTIAGO, “O próprio Buber se recusou a circunscrever o educativo a uma cosmovisão, reconhecendo tratar-se [a Educação] de uma ação que se funda em uma realidade primordial na qual se encontram as *forças formativas*” (2008, p. 236). SANTIAGO também nos diz que essa realidade primordial é “uma fonte de inspiração que não se confunde com a visão de mundo do educador” (2008, p. 241) e que podemos

apreender daí o componente transcendente da questão, que perpassa e orienta a ação educativa: o trabalho de formação consiste em abrir o caminho para essa origem, para essa *realidade primordial*, pois nela se encontram as *forças formativas* que verdadeiramente irão formar os indivíduos (SANTIAGO, 2008, p. 241).

A partir dessa compreensão mais ampla do que se descortina sobre a realidade original, devemos ter muito cuidado, como educadores, com nossas visões de mundo, uma vez que elas podem desviar nosso foco do que realmente importa: a realidade primordial de nossos educandos, suas essências individuais. Esse é um importante elemento para compreendermos a necessidade de concebermos a concretude do outro, sua singularidade – ele não é produto da minha imaginação ou das minhas elaborações racionais; é um ser em si. O foco da ação pedagógica se direciona à situação concreta, à essência que se apresenta ao educador. Pensando especificamente em nossos educandos, a compreensão buberiana nos aponta que eles possuem uma realidade primordial capaz de encaminhá-los a uma existência autêntica. O que os autores estudados nos afirmam é que esta realidade primordial possui as forças educativas necessárias para dar força à alma, no sentido de colocá-la em movimento autêntico e formativo. Ao educador, cabe o papel de contribuir para a abertura do educando a essa realidade primordial, à liberação das forças formativas (SANTIAGO e RÖHR, 2006; SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LEÃO, 2018).

Também achamos importante destacar que essa realidade original, fundamento sobre o qual a Educação deve se assentar, nos ajuda a compreender o objeto de nosso estudo: o processo fenomenológico de aquisição de uma fé própria. Percebemos, assim, que essa compreensão da realidade original corresponde a uma espécie de amparo, de guia, de força que nos protege, nos guia e nos forma em direção a uma fé própria.

6.1.2.2 O Impulso (Instinto) de Interligação

Nos trabalhos pesquisados nessa revisão da literatura, a qual buscou elucidar a concepção educacional de Martin Buber, encontramos referências de vários autores aos termos “impulso de interligação” ou “instinto dos vínculos”. Ambos os termos dizem respeito a uma característica que Buber concebia como inata e comum a todos os seres humanos. Ela é um importante pressuposto para que possamos compreender sua concepção educacional.

De acordo com a definição do Dicionário Priberam¹¹³, o termo *impulso* significa uma espécie de força ou um ato que impele, que impulsiona, que coloca algo em movimento; já o termo *instinto*, para o mesmo dicionário, corresponde a uma aptidão inata, um impulso espontâneo independente da reflexão (é, pois, uma força ou um ato que coloca algo em movimento). Dessa forma, podemos compreender resumidamente que temos em nosso íntimo

113 IMPULSO. In: **PRIBERAM**, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/impulso>. Acesso em: 25 jul. 2021.

uma força inata, que independe de nossa reflexão e que nos coloca em movimento em direção ao estabelecimento de relações com o mundo concreto (seja ele representado por outras pessoas, seres ou coisas). Mas essa definição resumida não alcança a força argumentativa que esses termos carregam, quando concebidos dentro do pensamento buberiano.

Segundo a compreensão buberiana, é o impulso (instinto) de interligação que possibilita ao ser humano perceber-se dialógico, uma vez que, mesmo sendo um ser ontologicamente relacional, o homem não é um ser dialógico ao nascer – isso pode ser desenvolvido ao longo de sua existência, de acordo com suas aproximações e respostas às diversas relações que acontecem. E é aqui que age o impulso de interligação, colocando o ser humano em movimento de busca de relações, de busca de vínculos – possibilitando, assim, momentos em que a vida dialógica pode brotar e florescer em sua essência.

Ao colocar o ser humano em movimento, na busca por relações/vínculos, o impulso de interligação possibilita/favorece ao homem a vivência da dinâmica dialógica¹¹⁴, no sentido de lhe apresentar, de forma constante e repetida, a dinâmica em que, no decorrer do nosso espaço-tempo-existência, algo sempre nos é dito e a resposta sempre nos é exigida. Segundo o pensamento buberiano, ser impulsionado a essa dinâmica viva da vivência dialógica pode possibilitar ao homem a compreensão de sua condição relacional-dialógica, uma vez que ele sempre se considerará um ser em face de um mundo concreto, um possível Tu nas diversas dobras do cotidiano concreto. Nesse sentido, SANTIAGO nos diz que o impulso de interligação é um ato “constitutivo do humano”, um “ato originário de mútua confirmação” (2008, p. 254); entendendo-se aqui a confirmação do homem pelo mundo e a confirmação do mundo pelo homem (essência dialógica).

Esse preâmbulo nos permite compreender que o impulso de interligação é um elemento imprescindível à formação do homem que se dispõe a apreender o mundo em seu estado de sujeito – por estado de sujeito compreendemos como elemento concreto (real) e ativo; como um elemento em si, com o qual compartilha-se a existência, sejam outras pessoas, seres vivos, coisas ou situações. Essa compreensão de formação humana que perpassa a filosofia buberiana concebe necessariamente o mundo como sujeito ativo e concreto; e não como objeto passível

114 Ao longo de nossas diversas aproximações às temáticas da formação humana, da essência dialógica em Martin Buber e dos estudos sobre a fenomenologia, a hermenêutica e a espiritualidade humana (entendendo-se a espiritualidade como a essência existencial do homem), compreendemos que a dinâmica dialógica refletida por Buber também pode ser compreendida pelo movimento que denominamos, neste trabalho, de hermenêutico-fenomenológico-multidimensional-relacional. Esse movimento de formação humana por essência se caracteriza também como essencialmente dialógico ao concebermos que a existência humana só pode ser concebida, acessada e desenvolvida em meio às relações (dialógicas) que estabelecemos com o mundo concreto.

de manipulação. Aqui se faz necessária uma nova ênfase: essa compreensão não nasce pronta no espírito humano, só podendo ser desenvolvida ao longo da existência, o que nos leva a perceber a importância do debate educacional nesse sentido, uma vez que intervenções que favoreçam as forças educativas/primitivas que nos ligam ao mundo são e serão sempre necessárias.

Contribuindo para essa compreensão, PARREIRA nos diz que “à educação cabe então, contribuir para desenvolver o instinto dos vínculos, cujo maior objetivo é estabelecer ligações” (2010, p. 120). LIMA também enfatiza a importância da educação nesse processo de formação de uma compreensão dialógica da vida:

A educação acontece na coerência entre duas instâncias, a da teoria e a da prática, que, na verdade, têm sentido somente se estiverem articuladas uma à outra. Quando afirmamos que Buber sugere uma instância fundamental ao terreno educativo, podemos antecipar ao leitor que estamos nos referindo ao “impulso da interligação” (2011, p. 102).

O que Lima quer enfatizar é que pensar a educação significa conceber, primeiramente, a necessária e indissociável relação entre teoria e prática – em outras palavras, entre o que pensamos e nossas ações no mundo. Em segundo plano, mas não menos importante, ele nos apresenta que, para Buber, a instância fundamental desse necessário imbricamento na educação se encontra em nosso impulso de interligação. Isso porque, ainda segundo LIMA, esse impulso é uma força essencial, é “a causa e o movente das capacidades humanas” (2011, p. 103); é a “responsável pela humanização” do homem, no sentido de que conserva em si a essência singular do ser, ao passo que também o conduz a uma relação dialógica com o mundo concreto. O autor complementa:

A substância do homem [...] refere-se a uma necessidade de ser, e não de ocupar-se. Refere-se ainda a um apelo de tornar-se em contato com o mundo, através da participação efetiva demonstrada na relação com os outros homens e com as realidades que o circundam. Esse apelo essencial do homem é inato, e se manifesta nos anos iniciais da criança, quando ela procura envolver-se intensamente com o mundo novo do qual agora passa a fazer parte (LIMA, 2011, p. 103-104).

LIMA também afirma que o impulso de interligação corresponde à “verdadeira essência inderivável do homem” (2011, p. 106). Isso implica a compreensão de que o homem, quando concebido na perspectiva educacional buberiana, é visto “[...] sob a perspectiva da participação responsável e recíproca no mundo, pois é inata a necessidade humana de relacionar-se com o Tu. Sem este princípio, [...] o homem deixa de proferir a palavra Tu e, portanto, de tornar-se Eu” (LIMA, 2011, p. 106).

O que percebemos com essa ênfase de Lima é que o fundamental a se conceber, no que diz respeito à educação do homem, conforme o pensamento buberiano, é a essência relacional

de sua existência – só existe formação humana em meio às relações que este homem estabelece com o mundo; mas o que o autor quis enfatizar não é uma simples relação do tipo “estar-com”, mas, sim, uma relação responsável e recíproca com o mundo. “A plena realização do homem depende, portanto, da clara visão do impulso de interligação, que é responsável de realizar nos encontros o primado de ser pessoa, de ser humano e, portanto, humanizar-se” (LIMA, 2011, p. 113).

Concluindo o presente subtópico, resgatamos um pensamento de SILVA sobre o papel que o impulso de interligação tem para nós, educadores e pensadores da educação: “Para Buber, é o impulso de interligação que guia o educador no estabelecimento da relação pedagógica, que é uma relação dialógica” (2017, p. 52). Com isso, queremos apenas pontuar que o subtópico atual trata da formação do homem individual, mas também aborda o mundo no qual este ser individual está inserido, a Educação como um todo e também os educadores. Cabe-nos a sensibilidade de pensar nossa prática a partir dessa essência relacional-dialógica que nos coloca em movimento em busca do estabelecimento de relações/vínculos.

6.1.3 Liberdade na Educação: possibilidade de comunhão com o mundo

Pensamos na elaboração do presente subtópico a partir da importância que o conceito *liberdade* tem para a reflexão sobre o homem e a Humanidade. Por ser um conceito de uso corriqueiro e geralmente pouco aprofundado em nossas discussões cotidianas, achamos importante apresentarmos a concepção que Buber tem deste termo, uma vez concebido à luz da Educação. Em nossa percepção, essa concepção buberiana gerou um contraste em relação ao conceito de liberdade usado habitualmente e nos possibilitou refletir sobre o importante papel da liberdade em nossa formação humana.

Habitualmente ouvimos falar da liberdade como um importante valor conquistado pelas sociedades democráticas e defendido historicamente por sua importância para a vida humana, individual e coletiva. Dessa forma, a liberdade geralmente é concebida como um valor absoluto a ser conquistado e preservado. Pesquisando o pensamento educacional de Buber, percebemos que alguns autores ressaltaram que a abordagem do filósofo do diálogo a este tema defende a tese de que pensar a Educação apenas pelo critério da liberdade humana é um equívoco, ou seja, que tomar a liberdade como objetivo último da educação é um erro. Nesse sentido, LIMA nos afirma que

[...] a liberdade não pode ser tomada como meta educativa. O sentido educativo não encontra sustentação no pressuposto absoluto concedido à liberdade, mas reconhece o papel que a liberdade desempenha na preparação adequada do lugar onde se erguerá

A ênfase de Lima é bem objetiva e elucidativa: o equívoco geralmente cometido quando se fala em liberdade como um tema educacional é a sua absolutização. Resumir a formação humana à simples reflexão sobre a liberdade ou não do homem não tangencia o que, para Buber, é essencial: o papel que o homem singular tem nas relações concretas que estabelece durante sua existência, uma vez que, para Buber, o homem é chamado constantemente a responder autenticamente ao mundo concreto. O que interessava ao filósofo austríaco era a assunção da autenticidade humana nos encontros que o homem tem em sua existência – é dessa assunção que depende a redenção do mundo concreto.

Avessa aos extremismos, a filosofia buberiana não incorre no equívoco de compreender a “não absolutização da liberdade” como um indício de que a liberdade não importa para a Educação; pelo contrário, o pensamento buberiano é enfático ao afirmar que a liberdade é o ponto de partida da Educação, “é o ponto criativo, é o momento da possibilidade. Sem ela nada tem êxito, não há possibilidade de estar presente, de existir vínculos, de estar engajado na relação, de entrar em comunhão” (CASTRO, 2015, p. 77). Essa afirmação nos fez compreender que a liberdade não é uma meta educativa, mas uma condição imprescindível, algo sem o qual não há educação – tratando, assim, apenas de um ajuste de compreensão.

Para melhor compreendermos esse ajuste de percepção sobre o conceito de liberdade à luz da educação em Martin Buber, passamos à reflexão que o mesmo fez sobre valores opostos, um movimento explicativo e significativo de seu pensamento. Pensando o ato educacional por excelência – o qual deve inspirar a abertura dos educandos às relações autênticas com o mundo concreto, numa perspectiva de comunhão, de solidariedade e de união –, Buber afirmou que o oposto dessa abertura é a coação, é o ato de forçar alguém direta e/ou indiretamente a aderir a alguma visão do mundo concebida pelo educador. Em suas palavras,

A coação é uma realidade negativa e a comunhão é uma realidade positiva; liberdade é uma possibilidade, a possibilidade que volta a recuperar-se. O oposto a ser coagido pelo destino, pela natureza e pelos seres humanos não é estar livre do destino, da natureza, e dos seres humanos, mas estar intimamente unidos e aliados a ele, a ela, a eles (...). A coação na educação é o não estar em comunhão, é humilhação e rebeldia; dessa forma, estar em comunhão significa justamente isso na educação, estar intimamente unido, ou seja, estar aberto e ligado a outros; *liberdade na educação é a possibilidade de comunhão* (BUBER APUD CASTRO, 2015, p. 77) (grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, SANTIAGO complementa a afirmação de Buber e nos diz que, segundo o entendimento do filósofo austríaco, “O homem é livre apenas na medida em que é capaz de estabelecer relações autênticas” (2008, p. 258). Conceber, portanto, a liberdade como uma categoria importante do pensamento buberiano nos encaminha à reflexão de que o

significado essencial da liberdade humana tem relação direta com a possibilidade do estabelecimento de relações baseadas numa autêntica solidariedade.

Assim sendo, a coação nunca será objeto da educação, uma vez que em matéria de essência humana em formação, a autenticidade de cada homem singular sempre será objeto do olhar educacional. A liberdade pela liberdade (como valor absoluto) também não será objeto da Educação, uma vez que o horizonte de formação humana sempre fitará a solidariedade dos encontros, a eterna possibilidade de interligação, de comunhão e de encontro autêntico.

Encontramos em Xavier (2009) uma base importante para compreendermos fenomenologicamente o papel da liberdade no processo de formação humana. A autora situa dois polos de horizonte, no qual podemos compreender a atitude humana diante do mundo: o polo negativo é a coação, na qual o ser humano age puramente por mobilização externa (seja através do medo, de alguma ameaça, de alguma imposição etc.); o polo positivo é a solidariedade, na qual o ser humano age a partir de uma mobilização interna e autêntica. Se pensarmos no desenvolvimento da humanidade do homem, podemos conceber que, para Buber, o estado “ideal” do desenvolvimento humano é indicado por esse polo positivo, no qual a ação humana é livre, responsável e busca a solidariedade com o mundo concreto. A liberdade, para Buber,

está localizada entre esses dois extremos, constituindo, assim, o ponto de passagem de uma situação à outra; é um impulso de decisão. [*Isso porque para*] A pessoa para unir-se a uma realidade, primeiramente precisa ter-estado-em-si-mesma e, por meio de sua capacidade de decisão, estabelecer vínculos (XAVIER, 2009, p. 30).

A compreensão fenomenológica que Xavier (2009) teve sobre essa questão da liberdade no processo de formação humana, segundo Buber, foi extremamente precisa e por isso entendemos que ela necessita ser explicitada aqui:

A prática da liberdade como possibilidade de ser solidário, segundo o sentido atribuído por Martin Buber, torna-se uma chance para cada educando de exercitar a própria capacidade de escolhas; de exercer de modo sempre mais consciente sua responsabilidade com os outros e com o mundo (XAVIER, 2009, p. 30).

Compreendendo o importante papel que a liberdade tem nesse processo de humanização do homem, no processo de tomada de decisão em prol dos vínculos, em prol da solidariedade, encontramos uma afirmação de LIMA que resume o papel da educação no pensamento buberiano: “[...] tornar os homens livres, isto é, capazes de fazer escolhas para si, no mundo, ou obedecendo rigorosamente à consciência moral para as ações verdadeiramente autônomas” (2011, p. 115). PARREIRA também nos fornece subsídio importante sobre essa questão:

Liberdade é responsabilidade. [...] Cabe a educação não somente propiciar espaço para fluir a liberdade do aluno, mas também para atribuir sentido a essa liberdade, e

assim, ele (o aluno) não se afaste do educador, não se embruteça frente a função educadora, entre em ligação, estabeleça vínculos, viva a responsabilidade de uma verdadeira vida com o outro (2010, p. 124-125).

6.2 MUNDO

Agora que já conhecemos alguns dos pressupostos importantes à noção educacional de Martin Buber, vamos nos debruçar, de uma forma geral, sobre três categorias que são fundamentais ao seu pensamento: o mundo, o homem e a transcendência. Como enfatizamos anteriormente, essas categorias precisam ser consideradas a partir de uma perspectiva interdependente, uma vez que, para Buber, a compreensão geral sobre o homem encontra-se atrelada de forma indissociável ao mundo no qual ele está inserido e à perspectiva divina/sagrada de sua existência (representada pela ênfase dada por Buber às questões éticas). A educação tem um papel importante nessas interrelações, uma vez que, segundo SANTIAGO, em Buber,

A educação é a expressão de seu projeto teórico e social, sem a qual ele não se compreende, ao mesmo tempo em que tal projeto encontra-se vinculado a uma proposta educativa. Tal perspectiva parte de uma íntima relação entre as visões de Humano (sua Antropologia/Ontologia), de Sociedade (seu pensamento social e político) e a dimensão de transcendência (sua relação com o Tu Eterno), com a qual se identifica sua visão do ético (2008, p. 45-46).

A partir de uma análise geral do que nos dizem os demais autores pesquisados em nossa revisão da literatura, compreendemos que o pensamento buberiano sobre a sociedade pode ser situado como sua preocupação com o mundo, uma vez que o filósofo austríaco defende uma postura dialógica do indivíduo diante de um mundo que se faz, concreta e constantemente, exigência e responsabilidade (BUBER, 1991).

O que importa ao pensamento buberiano, nessa perspectiva, é pensar o homem e suas relações à luz da concretude real de sua existência individual, numa perspectiva de percurso formativo, mas não apenas isso; importa também iluminar a questão dos efeitos/consequências das ações individuais no mundo concreto e para o mundo concreto (entendo aí também inclusos os demais seres, coisas e situações). Essa preocupação com o ser individual em formação, por um lado, e com o mundo concreto em constante desenvolvimento, por outro lado, nos permite compreender a dimensão ética do pensamento buberiano, notadamente imbricada de forma indissociável a uma noção transcendente da existência (a qual nunca direciona o homem para além da concretude; pelo contrário, faz do *lugar onde se está* e do *aqui e agora* categorias fecundas que unem o homem, o mundo e a transcendência).

6.2.1 Concretude do Mundo: segundo Buber, noção fundamental à formação humana

Como afirmamos acima, importa saber que o ser humano em formação, objeto de uma educação que se compreende como formação humana, habita um mundo que o influencia diretamente e que sofre influência de suas ações. Essa é uma noção importante do pensamento educacional buberiano: o homem está inserido em um mundo concreto que está repleto de outros seres, coisas e situações. Existe, portanto, um imbricamento indissociável entre, de um lado, a existência e as ações do homem individual e, de outro, a existência e o desenvolvimento desse mundo concreto. O que Buber nos aponta é que tal relação entre o indivíduo e o mundo concreto pode ser dialógica, pode ser baseada numa perspectiva de escuta, de resposta e de autenticidade, sempre situada na concretude do momento presente.

E é aqui que o pensamento buberiano se mostra enfático: não é possível falar em formação humana e isentar o homem de relacionar-se concretamente com o mundo; qualquer ideia, teoria ou outra abstração que possa ajudar o homem em seu desenvolvimento só é considerada válida se o aproxima da realidade concreta do mundo. Sobre isso, SANTIAGO nos diz que “Assumindo a concretude da existência como referência, Buber conclui que uma visão de mundo, e, por conseguinte, uma teoria educativa, é tão mais legítima quanto mais nos aproxima da realidade” (2008, p. 246).

Falar em concretude do mundo é falar sobre o que é real em si, e não sobre o que nos parece ser real. O outro é uma realidade concreta em si, por mais que nosso pensamento elabore mil e uma ideias sobre o que ele é, sobre o como ele é ou sobre o como ele poderia ser. Nesse sentido, uma postura fenomenológica se faz imprescindível: no trato com o mundo, devemos buscar suspender nossas pré-compreensões sobre ele para que possamos nos aproximar do mundo ele-mesmo, de sua concretude. Essa postura fenomenológica corresponde, no entendimento buberiano, a uma postura essencialmente humana e necessária para nossa formação e para o desenvolvimento do mundo. Isso nos faz ressaltar mais um elemento importante: abordar a Educação em Martin Buber significa sempre abordar o homem e o mundo no qual ele vive; significa abordar o ser individual e os demais seres com os quais ele convive, sempre inspirado em uma perspectiva ética, dialógica e integral da realidade (tanto do indivíduo, quanto do mundo).

Voltando o nosso foco para a questão educativa e pensando o homem em formação, achamos importante enfatizar o que SANTIAGO e RÖHR refletiram sobre o assunto:

Ao reconhecer a formação humana como finalidade de toda ação educativa, Buber alerta para a importância da realização da existência como possibilidade que só se encontra *no lugar onde se está*. Uma vivência concreta que se realiza nesse mundo.

Além disso, há um indicativo da tarefa do educador: orientar o educando no enfrentamento das suas contradições e conflitos internos. Compreende que as mudanças no mundo dependem, também, da transformação de cada pessoa. Nesse caso, “os princípios éticos e morais devem levar em conta, para serem eficazes, a singularidade de cada situação e adaptar suas exigências às circunstâncias e contingências. O mundo real permanece como único meio que torna possível a concretização de ideais e normas morais (ZUBEN, 2003, p. 18)” (2006, p. 14) (grifos dos autores).

Ressaltamos a afirmação de ZUBEN *APUD* SANTIAGO e RÖHR sobre o que significa a concretude no pensamento de Buber: “[...] o mundo *real* permanece como único meio que torna possível a concretização de ideias e normas morais” (2006, p. 14). Ou seja, o mundo *real*, aquele que existe na *concretude*, é o único lócus no qual podemos encarnar nossas concepções e visões de mundo. Refletindo sobre os trabalhos encontrados em nossa revisão da literatura, achamos importante ressaltar que os autores pesquisados frequentemente utilizam os termos *concreto* e *real* para se referirem ao mundo e à existência do homem individual. Com isso, percebemos uma ênfase que ressalta a singularidade de cada existência (ao nos lembrar que cada uma é real, concreta) e um alerta para que não nos relacionemos com o que pensamos sobre essas diversas singularidades, mas para que nos relacionemos com o que de fato elas se nos apresentam.

Esta é tônica pedagógica que marca a filosofia buberiana: a preocupação do educador com cada indivíduo singular (os educandos) e com o mundo que este encontrará durante sua vida. A intenção pedagógica, como já abordamos, é a redenção do mundo através da ação do homem singular na concretude de sua existência. Dessa forma, podemos dizer que a educação buberiana se dirige, enfaticamente, ao momento presente e às consequências de nossas ações humanas (LEÃO, 2018, p. 133).

Considerando a importância de conceber e de agir em relação ao mundo (e tudo o que nele habita) a partir de sua condição de concretude e de realidade, achamos importante ressaltar uma contribuição desse pensamento buberiano à Educação. Pensando em nossas práticas cotidianas como educadores, compreendemos que nos cabe uma questão constante em cada planejamento e em cada abordagem formativa: nossas bases teóricas/educacionais/existenciais nos aproximam ou nos distanciam da(s) realidade(s) de meu(s) educando(s)?

6.2.2 Imediatez, Categoria Importante para Compreendermos a Noção Antropo Filosófica e Educacional de Buber

O que se segue no presente subtópico é a percepção fenomenológica-existencial-educacional de Buber. Como o próprio filósofo sempre enfatizou, não podemos conceber o homem isoladamente do mundo, bem como não podemos conceber a sua educação excetuando

a sua existência e os diversos encontros que ele terá ao longo de sua vida. Por isso, a perspectiva fenomenológica, a existência e a Educação se apresentam imbricadas no presente subtópico.

Para melhor compreendermos a importância da imediatez nesse contexto, precisamos lembrar que, para Buber, as visões de mundo (ou as cosmovisões sobre o mundo, ou os modelos mentais sobre o mundo, ou as imagens que criamos sobre o mundo...) são necessárias para que nos encontremos, nos posicionemos e caminhemos nesse mundo; servem, portanto, como referências, como uma espécie de base que precisa ser constantemente atualizada. Porém, esses modelos teóricos não correspondem, em essência, ao mundo em si. Esse pensamento hermenêutico-fenomenológico¹¹⁵ sobre o mundo também vale para a educação, uma vez que o que é propriamente educativo (o que é propriamente humano – no sentido da formação humana), também demanda essa postura de abertura à concretude do outro e de compreensão de que o desvelamento da concretude do outro demanda várias aproximações (vários giros hermenêuticos) à concretude do outro. Nesse sentido, SANTIAGO nos diz que “O caminho para a educação é deixar-se guiar pela própria realidade, assumindo as suas solicitações; possibilitando ao educando arriscar-se nesse caminho [...]” (2008, p. 255).

A partir disso, percebemos que Buber nos alerta para outra questão fundamental: levar em consideração a *eterna imprevisibilidade* do mundo, das situações concretas e dos demais seres. Conceber essa imprevisibilidade à luz de sua concepção dialógica significa compreender que sempre estamos imersos em contextos que nos exigem de formas diversas e imprevisíveis. É justamente por isso que nossas pré-compreensões sobre o mundo e sobre os demais seres *não podem sobrepujar o encontro com o mundo*, pois é apenas nesse encontro, nesse momento imediato, nessa fração de segundos (fugaz, rápida e não manipulável pelo homem) que o homem tem, de fato, a possibilidade de ver-se-inserido-no-mundo-e-com-o-mundo; aos homens (e ao homem singular), são concedidos esses momentos de imediatez nos quais é possível tomar parte da concretude do mundo e da concretude da própria formação.

Essa eterna imprevisibilidade do mundo e a nossa necessária postura hermenêutica-fenomenológica nos possibilitam compreender a razão pela qual Buber nos aponta a

115 Enfatizamos que a fenomenologia nos ajuda com a ênfase na suspensão de nossas pré-compreensões para nos aproximarmos da realidade concreta do outro ou do mundo, enquanto a hermenêutica nos ajuda com o entendimento de que, para compreendermos qualquer coisa, sempre nos são exigidas sucessivas aproximações ao que o outro é e posteriores reflexões sobre isso, num processo contínuo (giros hermenêuticos) no qual vamos desvelando uma noção mais próxima à concretude, ela mesma, do outro ou do mundo. Essa perspectiva hermenêutica-fenomenológica não pode ser concebida de forma dissociada, ou seja, ela demanda necessariamente a suspensão de nossas pré-compreensões e as sucessivas aproximações à concretude do outro com o qual nos deparamos – constituindo, assim, um movimento espiral que busca a aproximação ao ponto central, que é a concretude do outro.

importância de *nos indagarmos constantemente sobre nós mesmos e sobre o mundo que se encontra conosco*, como se essa indagação constante correspondesse a uma espécie de cuidado com a essência própria e com a dinâmica dos fatos e dos encontros. Nesse sentido, o significado de imediatez na filosofia buberiana corresponde justamente a essa postura na qual nada se interpõe entre os seres em interação; ou seja, nada medeia a relação entre os seres; a relação é, assim, *imediata*, direta, franca, honesta.

Nessa perspectiva, LEÃO nos diz que, segundo o pensamento de Buber, a imediatez

significa que o homem pode estabelecer uma relação direta e sem reservas com as pessoas, as coisas e os lugares com os quais se relaciona nas mais diferentes situações de sua vida. Entendemos que a imediatez diz respeito ao fato de que nada se interpõe nessa relação: nenhum objetivo individual, nenhuma projeção idealista ou política, nenhum preconceito ou visão a priori a respeito do outro (2018, p. 79).

Sendo assim, cabe ao educador o papel de apontar caminhos formativos e agir de forma a respeitar o *imediatos do evento*, a respeitar e a valorizar o encontro sem mediação. A ênfase que deriva do conceito de imediatez em Buber, portanto, nos faz compreender a fundamental importância de uma postura autêntica e direta (*imediata*) nos diversos encontros que estabelecemos com o mundo concreto. Pensando na relação educativa, essa postura é fundamental porque possibilita o estabelecimento da confiança no vínculo entre educador e educando (SANTIAGO e RÖHR, 2006; SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; LEÃO, 2018). Como afirma PENA,

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 (2015, p. 77) (grifo nosso).

6.2.3 Educação e Comunidade

O presente subtópico apresenta a relação recíproca e indissociável que existe entre as noções de Educação e de comunidade, segundo o pensamento buberiano. Isso implica dizer que uma autêntica comunidade só é edificada através da Educação; e que a Educação, por sua vez, só se dá em meio a relações em que o espírito da autêntica comunidade esteja presente. Assim, é preciso reconhecer a autêntica comunidade como objetivo da Educação, e a Educação como uma via de edificação da comunidade. Sobre isso, SANTIAGO nos afirma que

[...] a autêntica comunidade requer a educação, mas essa pressupõe a realização por pessoas que vivem o sentido de comunidade e que são capazes de manifestar em si mesmas este sentido. Nessa perspectiva, a educação visa possibilitar a consolidação de atitudes e valores reconhecidamente humanos e humanizantes, que se constituem no chão fértil da vivência no seio da própria comunidade. Afirmar a comunidade como um pressuposto para o essencialmente educativo significa reconhecer que somente a vida autêntica pode gerar autenticidade. Nesse caso, a *existência* é, pois, a única via para a educação. Somente através de relações espontâneas entre educadores e

educandos é possível, realmente, construir a relação autêntica que caracteriza a educação (2008, p. 307) (grifo da autora).

A fala que destacamos de Santiago nos permite compreender que a noção de “comunidade” em Buber carrega consigo um significado mais amplo e fundamental para a compreensão de sua filosofia e do seu pensamento. A comunidade pensada e defendida por Buber diz respeito às relações autênticas entre os seres humanos; diz respeito, também, à “consolidação de atitudes e valores reconhecidamente humanos e humanizantes” (SANTIAGO, 2008, p. 307). Isso quer dizer que a noção de comunidade não se restringe a um grupo humano específico e definível a priori, quer seja ele geográfico, ideológico, religioso ou étnico. Isso quer dizer que a noção de comunidade em Buber rejeita qualquer rotulação que possa, de antemão, segregar sujeitos humanos. Isso implica conceber, portanto, que todos os seres humanos do mundo podem fazer parte e contribuir para a edificação de uma comunidade autêntica. O mundo, assim, é concebido em sua possível e desejável face de autêntica comunidade.

Se a comunidade pensada por Buber, por um lado, diz respeito à consolidação das ações e dos valores propriamente humanos e humanizantes, a Educação, por outro, tem como o seu projeto fundamental a “formação de uma nova sociedade, construída no alicerce da solidariedade” (XAVIER, 2009, p. 28). Esse é o pensamento buberiano sobre a Educação: indissociável de um projeto de mundo baseado na solidariedade e nos demais valores que edificam a humanidade do homem.

Reconhecendo a importante e recíproca relação entre Educação e comunidade, entendemos que é relevante ressaltar que as pesquisas encontradas em nossa revisão da literatura defendem que a educação só pode ser efetivada por pessoas que vivam o sentido da comunidade (SANTIAGO e RÖHR, 2006; SILVA, 2006; SANTIAGO, 2008; XAVIER, 2009; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; GUILHERME e MORGAN, 2018; LEÃO, 2018; PENA, 2019). Na prática, isso quer dizer que Buber afirmava que a Educação só pode se dar através das pessoas que *encarnam* os valores que representam o sentido de uma autêntica comunidade, a saber: a solidariedade, o respeito à alteridade, o diálogo imediato, o auxílio ao vir-a-ser do outro etc. Como Santiago (2008) afirmou mais acima, a única via possível para a educação corresponde à existência humana, a qual encarna e vivencia, na concretude da relação autêntica com os outros seres, o diálogo, o respeito, a solidariedade e a imediatez que demanda a dinâmica da existência.

Segundo o que nos dizem SANTIAGO e RÖHR (2006, p. 4), a Educação se constitui no momento em que se busca edificar uma autêntica comunidade, uma vida autêntica na qual as pessoas se relacionem entre si sem a mediação de quaisquer elementos externos; isso nos indica a íntima, necessária e indissociável relação entre educação e comunidade: “Para Buber, a educação constitui-se numa dimensão fundamental na constituição da comunidade, ao mesmo tempo ela, a comunidade, é a sua condição de possibilidade” (SANTIAGO; RÖHR, 2006, p. 4); ou seja, os autores querem dizer a educação *não existe* fora de um ambiente de construção de uma autêntica comunidade. Dessa forma, a comunidade é a *condição de possibilidade da educação*.

[...] Comunidade [*para Buber*] significa, assim, uma multiplicidade de pessoas, vivendo no aqui e agora, que estabelecem relações autênticas, totais, sem almejar nenhuma finalidade, sem um ‘ter em comum’; o objetivo da comunidade é estar em comunidade, é um ‘estar com’ de forma dinâmica, é algo que acontece entre homens em reciprocidade, sem que nada de pessoal ou objetivo se coloque entre eles. E o elemento fundamental para a construção da comunidade é a vida vivida, cotidiana, o contexto em que cada um está inserido pelo destino. Nesse sentido, a educação, para Buber, 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 (PENA, 2019, p. 511).

Essas afirmações nos ajudam a desvelar o teor fenomenológico, hermenêutico e relacional do pensamento buberiano, uma vez que concebe a Educação como um processo dinâmico de formação humana no qual a vida, ela mesma, nunca pode ser concebida a priori. Pelo contrário, para que exista Educação, de fato, é preciso “[...] reconhecer a necessária superação de esquemas pré-estabelecidos que conduzam à mera adaptação de pessoas. Resulta daí um pressuposto essencial para uma educação para a comunidade: a sua vinculação à vida [...]” (SANTIAGO, 2008, p. 309). Pelo que vimos até o presente momento, pensar em ações vinculadas à vida corresponde, no pensamento buberiano, às ações que concebem e que respeitem as noções de ontologia da relação, diálogo, impulso de interligação, concretude do mundo, imediatez e solidariedade (concebida na forma de uma autêntica comunidade).

6.3 HOMEM

O presente tópico busca refletir sobre o entendimento que Buber tem do ser humano em face de um mundo que se apresenta como concretude e de uma transcendência que permeia as interrelações que ele estabelece com os demais homens e com o mundo concreto. Nesse sentido, desvelamos a compreensão de Buber sobre a educação como uma questão de formação humana,

de um voltar-se do homem à sua essência individual e, conseqüentemente, às suas ações éticas diante do mundo e da realidade dialógica na qual está inserido.

Seguindo em nossa argumentação, vamos refletir, primeiramente, sobre o entendimento buberiano sobre a *formação humana* e a importância que tem a *autoformação* nesse processo. Depois, vamos nos aproximar da importância que a *autenticidade*, a *espontaneidade* e a *coerência* têm para o desenvolvimento humano, no que elas possibilitam a compreensão e a aproximação do homem ao seu eu mais profundo. Por fim, a fidelidade ao pensamento e à obra de Buber nos impulsiona a pensar o homem sempre em face do outro, numa perspectiva dialógica; por isso, o último subtópico sobre o homem busca desvelar a *responsabilidade* que deriva de sua existência; responsabilidade, esta, entendida como uma resposta autêntica ao mundo.

6.3.1 Formação Humana: finalidade de toda ação educativa

Pensar a educação do homem segundo a filosofia dialógica de Buber requer de nós, primeiramente, compreender a essência ontológica, dialógica e interrelacional do homem. Como vimos nos pressupostos indispensáveis à compreensão humana e educacional de Buber, o homem em formação é concebido a partir da ontologia da relação, da primazia do diálogo e da realidade primordial que o move: o impulso de interligar-se ao outro. Sendo assim, voltar nossos pensamentos à educação do homem significa ter em mente todos esses pressupostos.

Considerando o que já foi dito e nos voltando a pensar o desenvolvimento que o ser humano pode ter ao longo de sua vida, achamos importante situar alguns elementos relevantes no pensamento educacional de Buber, como a integralidade, a essência relacional, a essência dialógica, a noção de formação humana como processo de atualização, o sentido religioso da existência (ou o sentido espiritual, atrelado à questão da transcendência) e a busca pelo encontro consigo mesmo e com o mundo.

Sobre a questão da integralidade, vimos que os autores que estudaram o pensamento e a obra de Martin Buber são enfáticos ao defenderem uma abordagem integral do ser humano. Isso, na prática, quer dizer que o homem em formação nunca poderá ser considerado apenas por uma dimensão de sua existência, mas sempre em perspectiva de sua totalidade. Conforme afirma SANTIAGO, a Educação, em Martin Buber, “é um processo que abarca a integralidade da existência humana, não se restringindo, apenas, a aspectos cognitivos, identificados na instrução” (2008, p. 277).

Sobre a essência ontológica-relacional do homem e a essência dialógica que permeia a

sua existência e a realidade que o cerca, já detalhamos essas categorias no início do presente capítulo, mas achamos importante enfatizar que parte da integralidade humana se caracteriza, essencialmente, pela busca por relações, pela busca por estar-com-o-outro em contextos sempre potencialmente dialógicos. Isso diz muito do entendimento buberiano sobre a natureza humana e sobre a realidade na qual este ser humano se vê inserido e participante. Assim, o homem é concebido como um ser que, de forma inata, busca interligar-se aos demais, que só se reconhece como homem (humano) em meio às relações que estabelece; e, além disso, que vive num mundo concreto que *fala* constantemente com ele, exigindo uma resposta autêntica.

Aprofundando a compreensão sobre o que é a educação do homem no pensamento buberiano, faz-se necessário contextualizar que a Educação, para Buber, corresponde ao processo pelo qual o ser humano busca a si mesmo (a sua essência própria, a sua individualidade) através das interações/relações com o mundo concreto e vai, de forma contínua, consolidando a assunção de sua essência própria nessas diversas interações/relações. Os autores estudados nesta revisão da literatura encontraram, nos escritos do filósofo austríaco, uma nomenclatura para esse processo: *processo de atualização*. Assim, a formação humana, para Buber, significa o processo de atualização do homem diante de sua essência individual, concreta. Isso nos remete, novamente, à essência hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional de sua obra, uma vez que o próprio percurso de formação é concebido em sua perspectiva de aproximação constante à essência individual (nunca de desvelamento total) e de assunção cotidiana dessa essência nos diversos encontros. LEÃO nos diz que, para Buber, formar-se humanamente significa

[...] aproximação e assunção cotidiana de nossa singularidade. É assim que Buber entende que nos tornamos mais humanos. [...] Esse processo de tornar-se mais humano – mais próximo à sua própria essência – é denominado por Buber de processo de atualização. Ou seja, por alguns motivos, afastamo-nos de nossa essência singular, mas podemos – e devemos – buscar nos atualizar diante de nós mesmos, atualizar a nossa essência, encontrarmos conosco mesmos, atualizarmo-nos com nossas características pessoais, com o nosso eu profundo (2018, p. 58-59).

Esse processo de atualização diante de nosso eu profundo, como ressaltou Röhr (*APUD* LEÃO, 2018), objetiva nos conscientizar cotidianamente de nossa meta existencial: buscar e assumir nossa essência diante do mundo concreto. E é aqui que a Educação ganha contornos mais nítidos, uma vez que situa, para educadores (homens que se encontram nesse processo de atualização e que também auxiliam outros homens nesse processo) e para educandos (homens que se veem diante do seu próprio processo de atualização), uma meta a ser considerada, buscada e assumida: a essência singular e individual de cada um.

Achamos importante ressaltar a ênfase dada por Lima (2011) à unicidade do caminho formativo: a formação humana só deve ser pensada na medida em que cada ser humano é concebido como ser único, portador de um caminho próprio que deve ser encontrado e assumido. Isso significa que somente o próprio educando é quem pode discernir sobre este caminho, mas que o educador, ao longo das relações que estabelece com seu educando, pode perceber as nuances que se delineiam nesse caminho singular. “Na educação, portanto, o homem deve ser conduzido pelo *seu* caminho, única via de acesso a Deus e a si próprio, uma meta coerente com o discurso – e ação – de Buber” (LIMA, 2011, p. 126) (grifo do autor). LIMA também nos diz que “A educação deve proporcionar ao homem a unificação de seu ser no mundo, libertando-o das amarras que o afastam de seu caminho” (2011, p. 135).

Essas afirmações servem tanto para nós, educadores e pensadores da Educação, quanto para o homem singular, uma vez que o processo de atualização é uma tarefa que cabe, primordialmente, ao indivíduo em formação. Assim, delineia-se o importante tema da autoformação em Martin Buber. Falar em Educação também significa falar no papel que o indivíduo tem diante de seu caminho formativo: a postura essencial de autoformação, configurada nas ações cotidianas de busca e de assunção de seu eu profundo. A autoformação indica justamente a atenção que cada homem deve dedicar ao seu caminho de formação, ao se questionar constantemente, em cada situação: qual escolha me tornará mais próximo do meu eu profundo? Essa escolha que fiz corresponde a mim mesmo? Tais questões nos ajudam como uma espécie de descortinar da própria essência.

Além disso, também achamos importante situar duas categorias que estão inseridas nesse processo de atualização: as forças contrárias e as forças atualizadoras. Segundo Martin Buber, essas duas forças¹¹⁶ disputam o nosso processo formativo; as contrárias, nos afastam de nossa essência individual e as atualizadoras, nos aproximam de nossa essência (SANTIAGO, 2008; RÖHR, 2013a; LEÃO, 2018). Não vamos nos aprofundar nessas categorias específicas, mas, desde já, destacamos a importância destas pelo que nos distanciam ou nos aproximam de nosso objetivo formativo. Cabe aos educadores e aos próprios educandos, atentar de forma contínua, às atuações dessas forças.

6.3.2 Autenticidade, Espontaneidade e Coerência diante da Concretude do Mundo

116 Para uma melhor compreensão da atuação dessas duas forças, recomendamos a leitura do capítulo 4 da dissertação de Leão (2018), uma vez que o autor destrinchou as forças contrárias e as forças atualizadoras presentes em cada um dos ensinamentos chassídicos do caminho do homem.

Agora que já nos aproximamos à compreensão buberiana sobre o processo de formação humana do homem (ou o processo de atualização), achamos importante desvelar algumas características das três categorias que são atreladas, pela maioria dos teóricos pesquisados em nossa revisão da literatura, à essência da condição humanizada do homem; a saber: a autenticidade, a espontaneidade e a coerência.

Quando afirmamos que os autores pesquisados relacionam essas três categorias à essência humanizada do homem, queremos ressaltar que eles tratam daquilo que busca a formação humana, segundo Buber: a formação de seres capazes de viver e de estabelecer relações autênticas consigo e com o mundo concreto (BUBER, 1961, 1982, 1987, 2004). Lembramos mais uma vez que, para o filósofo do diálogo, a nossa essência ontológica-relacional corresponde à vivência concreta e cotidiana de nosso eu mais profundo diante do mundo concreto.

Partindo dessa compreensão humana, podemos compreender que, segundo o filósofo austríaco, falar sobre a *autenticidade* é imprescindível ao debate sobre a formação humana, uma vez que a autenticidade nos faz ter em mente que algo nos é autêntico, nos é verdadeiro, nos é próprio, bem como algo é autêntico, verdadeiro e próprio ao outro.

Somada à autenticidade, encontramos na *espontaneidade* mais um suporte para defendermos uma essência singular do homem: devemos atentar para que as palavras e os atos do homem busquem, gradativamente, representar sua livre vontade, sua essência, sem a mediação ou a coerção de algo externo ao ser ele mesmo.

Por fim, conceber que cada existência humana é singular e deve buscar sua autenticidade nos leva a compreender a importância de incentivar a espontaneidade e, em especial, a *coerência* do homem para consigo mesmo. Não é demais enfatizar que, por ser relacional, o homem sempre é concebido por Buber à luz de suas relações com o mundo concreto. Assim, compreendemos que conceber a Educação em Martin Buber requer, necessariamente, situar o homem singular diante e em relação com um mundo concreto, numa perspectiva dialógica e contínua na qual ele pode e deve buscar a si mesmo e ser coerente com esse eu mais profundo nos diversos encontros que tiver.

Sobre isso, SANTIAGO nos aponta que, para Buber, pensar a Educação significa pensar numa seleção de elementos formativos¹¹⁷ que se vê recolhida e *encarnada* na pessoa do educador: “É importante considerar o significado e a tarefa da ação educativa: ser

117 Esses elementos formativos (compreendidos como valores e conteúdos formativos) existem no mundo e são escolhidos intencionalmente pelo educador.

capaz de eleger no mundo, e expressar no próprio ser aquilo que verdadeiramente tem força formativa [...]” (2008, p. 256). Isso nos desvela mais um elemento importante da concepção educacional de Buber, que é a compreensão de que a educação se dá através do ser do educador, de sua existência completa, de sua integralidade, de suas ações – e não através apenas do exercício mental de aquisição e acumulação de conhecimento. A autora nos diz que

o trabalho formativo tem como exigência fundamental a unidade entre teoria e prática [...] Significa a exigência de o educador, ou o grupo em questão, expressar com a própria vida os valores, os ideais anunciados, pois a possibilidade de atuar sobre alguém está diretamente ligada à autenticidade do educador [...] (SANTIAGO, 2008, p. 246).

Partindo dessa compreensão de que a Educação se dá através da vida e das ações do educador, uma vez que ele encarne os valores e os conteúdos formativos que compreenda importantes, poderíamos pensar que a Educação se resumiria a esse processo de fazer uma seleção dos conteúdos formativos e agir de acordo com eles em nossas ações cotidianas com nossos educandos. Porém, a questão é mais complexa e exige que situemos a noção ontológica que abordamos anteriormente. Para Buber, importa que o homem aja de forma coerente com a sua essência, o que nos faz resgatar a compreensão ontológica do ser humano; isso quer dizer que a ação do educador deve se dar em consonância com a sua essência própria; ou seja, apenas quando o educador volta para si mesmo e se aproxima dos valores e conteúdos formativos que compreende como importantes para sua própria vida e para sua própria formação é que ele pode (e deve), em suas ações cotidianas, *encarnar* tais valores e conteúdos formativos. Não é possível, pois, falsear ou simular uma existência que se deseja, mas que não corresponde à nossa essência. Assim, podemos compreender que a educação depende dessa existência autêntica, coerente e espontânea. Como bem nos lembra SANTIAGO,

Uma posição meramente acadêmica não possui a mesma força daquela em que o educador se apresenta como pessoa; quando ele é capaz de, em sua ação, revelar a sua posição individual e o educar, em face de uma situação que é sempre singular. O caminho para a educação é deixar-se guiar pela própria realidade, assumindo as suas solicitações [...] (2008, p. 255).

Nesse mesmo sentido, PENA nos diz que Buber

acredita 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 de o 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 (2019, p. 511).

Por essa necessidade de guiar-se pela realidade ela mesma (tanto pela externa, representada pelos educandos e pelas condições objetivas do mundo concreto; quanto pela

interna, compreendida como sua essência própria), voltamos a enfatizar a importância de refletirmos sobre a importância da postura hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional em relação à nossa própria formação (como educadores) e em relação às nossas ações cotidianas junto a nossos educandos. Lembrar que a imediatez é um pressuposto importante da relação educativa, bem como a noção de que cada existência humana e cada situação guarda consigo uma essência própria, é respeitar a condição ontológica relacional do homem e abrir as possibilidades para o estabelecimento de uma relação humanamente formativa.

Pensando a Educação à luz da filosofia buberiana – e, em especial, à luz da importância que tem a coerência para o educador –, RÖHR propõe a cada educador uma reflexão sobre a indissociabilidade entre a coerência dele e a sua ética profissional:

Aprofundando essa perspectiva de Buber, percebemos que a falta de coerência aparece como problema de ética profissional. Os fracassos da própria prática são, frequentemente, atribuídos a supostas falhas da teoria. Adere-se, sempre superficialmente, às teorias da moda na área educacional ou nas áreas afins, e, quando se fracassa na prática, culpam-se as instâncias que as propuseram, sem jamais voltar a atenção para si próprio e para sua contribuição no conflito gerado. Como em todos os demais conflitos, não é diferente entre os educadores: a primeira tentativa é procurar a culpa do conflito nas circunstâncias e nos outros. O mais difícil é questionar a si mesmo até que ponto mergulhei de fato numa teoria educacional, se eu mesmo me identifico e em que medida me comprometo e a sigo, efetivamente (2013a, p. 132).

Dessa fala de Röhr, destacamos que a noção de integralidade que perpassa o pensamento buberiano, ao vermos situada a importância da coerência entre o que somos em essência e o que fazemos em nossa vida profissional; esse é um importante elemento para compreendermos a ética em Martin Buber. Sobre isso, RÖHR nos aponta que, para o filósofo do diálogo, agir de forma ética “não significa apenas não fazer aquilo que prejudica os outros, mas também não deixar de atender a uma tarefa de que somos capazes de participar na melhoria do mundo” (2013a, p. 134). Isso quer dizer que a omissão de nossa participação na melhoria do mundo não é uma postura ética. Reafirmamos essa compreensão porque, como bem situou Röhr (2013a), em seu trabalho, atualmente vivenciamos uma tendência a focarmos no indivíduo isolado (perspectiva egocêntrica), e não no indivíduo-em-relação-com-o-mundo (perspectiva dialógica e ética).

Assim, vimos mais uma vez a essência dialógica do pensamento e da obra de Martin Buber se fazer presente, uma vez que abordar a singularidade humana (a existência do homem individual) nos leva, sempre novamente, a situá-la em face de um mundo concreto, numa dinâmica constante de escuta e de resposta, de exigência e de responsabilidade. E é por isso que não podemos falar de uma formação humana sem a necessária ênfase na *coerência* que deve

orientar o caminho de formação do homem, no sentido de harmonizar, de aproximar e de unir seu pensamento, sua fala e sua ação – na busca e na assunção da unicidade de sua existência.

Por fim, achamos importante compreender todos esses elementos apresentados no presente subtópico à luz do debate sobre a dimensão espiritual do homem, uma vez que o próprio Buber reconhece e afirma a existência de uma *realidade primordial* que está vinculada à substância espiritual secreta de cada um de nós e ao impulso de interligação que nos direciona às relações com o mundo concreto. Compreender o debate sobre a realidade espiritual do homem (ou sua dimensão transcendente ou sua dimensão divina ou sua dimensão sagrada) em Martin Buber, significa reconhecer que habita em cada ser humano uma tendência própria aos vínculos, uma tendência própria à participação efetiva no diálogo vivo com o mundo concreto (encarnada nas respostas do homem às situações em que ele pode ajudar na melhoria do mundo) e que tudo isso é, portanto, um apelo do seu espírito. Encontramos uma afirmação de LIMA que nos ajuda a desvelar esse horizonte tão delicado e importante da concepção educativa de Buber: “Evidencia-se cada vez mais que a meta da educação é permitir à criança a vivência espontânea dos apelos de seu espírito [...]” (2011, p. 107). Viver de forma espontânea os apelos do espírito é, de acordo com o que vimos até então, assumir uma essência própria que nos liga de forma dialógica e ética ao mundo concreto, numa perspectiva que indica constância, continuidade, aprofundamento, aproximação e evolução no que diz respeito ao conhecimento de si mesmo e do mundo ele mesmo.

Educar, para Buber, significa formar os homens para a vivência autêntica de suas existências diante dos encontros e das situações que se farão presentes em seus caminhos; significa formar os homens para a vivência da autêntica responsabilidade diante do mundo. Assim, autenticidade e diálogo são elementos imprescindíveis para a compreensão de tal significado (LEÃO, 2018, p. 72).

6.3.3 O Grande Caráter: a responsabilidade humana como resposta autêntica às solicitações do Mundo

O presente subtópico busca sintetizar as principais características relativas ao conceito de responsabilidade no pensamento de Buber, especificamente aqueles que nos permitem vislumbrar a concepção de formação humana para esse pensador. Compreendemos que essa categoria é importante para desvelarmos ainda mais sua noção educacional e sua concepção sobre a existência humana.

Como buscamos um horizonte educacional de compreensão buberiana, adiantamos que a responsabilidade é um tema que está diretamente ligado à formação humana, mais especificamente ao caráter da pessoa humana. Numa definição resumida, Buber entende que o

caráter da pessoa humana corresponde ao “elo entre o ser do indivíduo e a sequência de suas ações e atitudes” no mundo (BUBER *APUD* LEÃO, 2018, p. 91). Partindo dessa afirmação de que o caráter humano é um elemento que denota a coerência entre quem somos e o que fazemos, abordaremos, a seguir, a importância de educar para a formação de um grande caráter – conceito buberiano que abarca a noção íntima que existe entre a formação do indivíduo e a responsabilidade que este tem em relação ao mundo que o cerca.

De antemão, achamos importante adiantar um trecho que abordaremos no próximo tópico (Transcendência) e que diz respeito à compreensão buberiana sobre o homem: a sua existência é perpassada pela noção do divino (Deus, o Absoluto, a Transcendência etc.). Devido à influência do hassidismo em sua vida, Buber cresceu e se formou compreendendo que não existe uma divisão entre o mundo no qual vivemos e o mundo de Deus (celestial, divino); na prática, isso implica conceber que o nosso mundo concreto e real é também um mundo divino, o que nos faz compreender que a ação de cada indivíduo nesse nosso mundo concreto importa e que deve ser conduzida sob a consciência e a responsabilidade dos valores que consideramos como divinos.

Tendo em vista essa importante noção de que estamos imersos em um mundo perpassado pelos valores divinos (ou pelos valores propriamente humanos, como viemos denominando ao longo de nosso estudo), os autores estudados situam que a responsabilidade é uma característica atrelada à existência humana e que, de uma forma geral, significa a assunção de uma livre obrigação de responder ao mundo a partir de uma essência própria, de uma forma sincera e autêntica.

Pensando nos ensinamentos buberianos à luz da educação, CASTRO nos diz que a “filosofia de Buber permite situar a educação como responsabilidade com o mundo em que vivemos, responsabilidade com o outro” (2015, p. 76). Nesse mesmo sentido, LEÃO nos diz que os “princípios filosóficos, dialógicos e éticos da educação buberiana, portanto, nos guiam a uma educação espiritual, ao contato com os valores propriamente humanos; dizem respeito à vida que pulsa em cada situação singular e que nos exige por completo, em nossa autenticidade” (2018, p. 142). Com isso, temos a noção de que a Educação em Buber situa o homem individual em sua teia existencial inevitavelmente ligada às demais existências; e que, por isso, educar diz respeito à responsabilidade que deriva dos rumos que o ser humano dá à sua vida e às suas ações-no-e-com-o-mundo.

Pensando nessa responsabilidade inerente à existência humana, Buber ressalta a importância que cabe ao ser do educador, sendo este o ser que acolhe e que guia os demais seres

que estão em formação: ser responsável pelas diversas existências que lhes são confiadas e que estabelecerão diversas relações com o mundo concreto. Com isso, não entendemos que os autores pesquisados quisessem afirmar que o resultado da formação de cada educando é necessariamente resultado da responsabilidade assumida (ou não) do educador, mas que o ser que se lhe apresenta cotidianamente em formação lhe demanda escuta, acolhimento e respostas autênticas. Como vimos anteriormente, Buber se distancia dos ensinamentos cristalizados e procura apontar aquilo que vê de essencial. No caso específico da responsabilidade, isso quer dizer que só “[...] aqueles que se ‘responsabilizam pela substância viva’ (EU, 39), afirma Buber, independente de possuírem credibilidade ou não, podem verdadeiramente ser considerados educadores” (SANTIAGO, 2008, p. 276).

Assim, o que Buber vê de essencial no educador é a sua responsabilidade pela substância viva que lhe é confiada diariamente, ao longo de sua existência, em variadas situações singulares. Nesse mesmo sentido, SANTIAGO nos diz que o fato de estar no mundo responsabiliza o educador “com a situação na qual se encontra, que em educação se concretiza em situações singulares, nas quais não é possível indicar um caminho geral em relação ao certo e ao errado, mas unicamente o caminho específico aquela realidade [...]” (2008, p. 282). O que Santiago nos lembra é que o trabalho educativo, no pensamento buberiano, não diz respeito a normas gerais que devem ser roteirizadas indistintamente a todos os educandos; ela nos lembra que o trabalho educativo é necessariamente singular, situacional e temporal, uma vez que cada educando possui uma singularidade própria e contextos existenciais diferenciados. Aqui, situamos mais uma vez a importância da postura hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional que busca o respeito à condição inacabada (e *inacabável*) da existência humana e que acredita na busca e na assunção de uma essência própria ao longo dos diversos encontros.

Com isso, vimos que ao educador é atribuída a responsabilidade por seus educandos, mas que responsabilidade é essa, especificamente? Especificamente, essa é uma responsabilidade de “ajudar a despertar no educando o desejo de se tornar uma pessoa real, inteira” (SANTIAGO, 2008, p. 291); é a responsabilidade de “representar, para o que está se tornando homem, através da *consciência*, uma determinada *escolha* do ser, uma escolha do ‘certo’ daquilo que deve ser” (BUBER APUD SANTIAGO; RÖHR, 2006, p. 10) (grifos dos autores). O que os autores querem nos dizer é que ao educador compete a tarefa de encarnar um exemplo de autenticidade diante do mundo plural, isto é, cabe ao educador representar, aos olhos de seus educandos, um indivíduo que buscou (e busca), que conheceu (e que está

conhecendo) e que assumiu (e que assume diariamente) sua essência própria, sua singularidade. Essa é a forma pela qual o educador *educa* seus educandos, através do testemunho de sua própria existência, a qual representa uma escolha do ser (a busca e a assunção de sua singularidade).

Se ao educador cabe essa importante tarefa, à educação cabe

orientar e despertar o homem ao comprometimento com as pessoas, a interligar-se, respondendo livremente aos apelos do devir humano no mundo, por meio das ações conjuntas. Educar ao compromisso pessoal com o mundo, onde a resposta compromete-se com as solicitações à autenticidade: palavra e ações coerentes sempre que proferidos e praticados no âmbito dos encontros. A meta educativa é promover a consciência do pertencimento do mundo, sem correr o risco de lançar-se no vazio (LIMA, 2011, p. 112-113).

Com essa importante fala de Lima podemos compreender que a existência do homem está inserida em um mundo concreto, de forma conjunta e indissociável às existências de diversos outros seres e que, por isso, cabe à Educação orientar para essa responsabilidade para com os demais, para essa consciência de pertencimento conjunto, tendo sempre em vista as dimensões relacional e dialógica da existência humana, bem como a responsabilidade que deriva dessa condição. Além disso, também ressaltamos o que afirmou o supracitado autor sobre a importância de a Educação “não correr o risco de lançar-se no vazio”. Essa ênfase do autor nos direciona, por um lado, à ênfase na condição dialógica e relacional do homem, mas também à responsabilidade que cabe à Educação de evitar o isolamento do homem em si mesmo, de contribuir para sua participação efetiva e para a manutenção de vínculos entre os homens.

Santiago (2008) nos diz que a responsabilidade genuína, segundo o pensamento de Buber, corresponde à resposta autêntica do homem a uma situação singular, a um evento que lhe acontece em tempo real. Com isso, a autora nos faz compreender que à Educação cabe a tarefa de atentar para os eventos singulares do cotidiano, das diversas situações que ocorrem ao longo dos encontros educativos. Além disso, a autora também enfatiza que, considerando essa perspectiva, o encontro educativo sobrepõe a intenção educativa, uma vez que a “atuação sobre o educando resulta, dessa forma, não de um plano educativo bem estruturado, mas da participação ativa na vida desse educando” (SANTIAGO, 2008, p. 282). Aos educadores, pois, resta esse importante alerta sobre a essência do trabalho educativo: lidar com as singularidades dos educandos de forma singular, ao longo dos variados momentos que esses encontros propiciarão. Em nossa compreensão, a postura educativa deve ser respeitosa e propiciar abertura ao diálogo vivo e imediato entre educadores e educandos.

Na ânsia por percebermos os valores propriamente humanos sendo trabalhados e incentivados diante de nossos educandos, poderíamos incorrer no risco de estabelecermos

metas e métodos criteriosos para a educação ética. Porém, o pensamento buberiano é enfático ao apontar a ineficácia de uma postura educativa que se encerre em si mesma (planejar e executar o planejamento apenas na cabeça do educador, sem ter em conta as singularidades dos educandos e das situações cotidianas); conforme afirma SANTIAGO,

Os princípios éticos possuem caráter heurístico, pois indicam caminhos, mas apenas a circunstância instituída na vida dialógica é capaz de definir o certo. [...] não se trata da recusa aos princípios éticos e morais, da mesma forma que não é a sua absolutização, mas o fato de que esses se efetivam numa realidade concreta, que é sempre nova, singular, e que reclama uma resposta também singular (2008, p. 291).

Essa defesa da importância do encontro educativo implica em 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” (PENA; NUNES; KRAMER, 2018, p. 11). Também implica saber que a responsabilidade humana, quando pensada segundo o filósofo do diálogo, corresponde a “uma responsabilidade situada no espaço e no tempo, na concretude da situação em que ele [educador] e seu educando se encontram imersos” (LEÃO, 2018, p. 78).

Os autores pesquisados também apresentaram um conceito importante para o pensamento de Buber sobre o ser humano, que diz respeito justamente ao homem que representa um grande caráter. Vimos que educar, para Buber, quer dizer acolher e guiar os educandos para uma vida autêntica de diálogo e de comprometimento com o mundo que os cerca; mas como o filósofo percebe esse processo educacional dentro do homem? Uma primeira compreensão é que só é possível educar o caráter do homem, e não a sua personalidade. Com isso, Buber afirma que no homem singular existem duas instâncias que se encontram interligadas, o caráter e a personalidade, mas que em só uma delas o educador pode influenciar – o caráter.

De um lado, encontramos no trabalho de SANTIAGO que a personalidade “[...] refere-se às características individuais que trazemos; uma dimensão do indivíduo que não está sujeita à influência do educador” (2008, p. 277).

De outro lado, os autores pesquisados afirmam que o caráter é “[...] reconhecidamente sujeito à intervenção, e a sua formação é a maior tarefa do educador [...]. Por isso ele adquire centralidade na visão educativa de Buber” (SANTIAGO, 2008, p. 278). O caráter é, pois, “[...] uma ligação entre as manifestações individuais e o potencial latente de cada indivíduo, ou seja, entre sua personalidade e a sequência de suas ações e atitudes” (PARREIRA, 2010, p. 144).

Nesse sentido, só podemos educar o caráter do educando. E é aqui que encontramos um horizonte buberiano a nortear o ato educacional: educar significa contribuir para que o educando desenvolva um *grande caráter*. Uma vez que o caráter é “o elo entre o ser do

indivíduo e a sequência de suas ações e atitudes” (BUBER *APUD* LEÃO, 2018, p. 91), o grande caráter pode ser compreendido como um ser que demonstra uma forte coerência entre o que é, em essência, e o que pensa, fala e faz no mundo. Além dessa coerência, é um ser responsável que se vê comprometido pessoalmente com o mundo e os demais seres e coisas existentes. Nas palavras de PARREIRA, o grande caráter é o ser

em sua manifestação plena, absoluta, pura e autêntica de vida-na-humanidade. É a pessoa real que, por meio do diálogo, toma o semelhante que lhe vem à frente como parceiro vivo, acolhendo-o, reconhecendo-o e confirmando-o na singularidade que o faz único. E que também, de modo responsável, responde atentamente ao que ouve, vê e sente no que acontece no entre-dois. O grande caráter não estabelece condições ou imposições, ele tem em si um único propósito: o encontro real com aquele que, autenticamente, é ou pode se tornar uma pessoa genuinamente humana (2010, p. 151-152).

Concluindo o presente tópico, afirmamos que os estudos encontrados em nossa revisão da literatura nos propiciaram uma compreensão sobre o imbricamento entre Educação (formação humana) e responsabilidade, segundo o pensamento buberiano; deriva desse imbricamento a noção de que a responsabilidade é uma capacidade humana e que a formação do homem deve guiá-lo a essa responsabilidade para com-o-mundo. Compreendemos que, para Buber, a formação humana deve guiar os seres humanos tendo como horizonte formativo a constituição de um grande caráter. Na prática, esse grande caráter condensa a imagem do homem que respeita a alteridade do mundo, que respeita a imediatez dos encontros, que busca a autenticidade em cada situação vivida e que busca contribuir para o afloramento da autenticidade no mundo (tanto a sua própria, quanto a dos demais seres com os quais convive). Assim, formar o grande caráter, segundo o pensamento buberiano, significa preparar o homem para uma vida autêntica, para o estabelecimento de vínculos autênticos, para a edificação de uma comunidade autêntica (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LEÃO, 2018).

O tema da responsabilidade é, portanto, importante para o pensamento buberiano e para nossas reflexões aqui presentes, porque engloba tanto a relação educador-educando (numa perspectiva em que há uma formação humana em andamento), quanto engloba a autoformação do educador e do educando (numa perspectiva em que ambos buscam assumir suas autenticidades diante do mundo concreto), como também engloba a relação do educando com o mundo (numa perspectiva que tangencia a questão ética e dialógica).

6.4 TRANSCENDÊNCIA

O presente tópico busca elucidar um horizonte de compreensão indispensável ao pensamento buberiano, que é a existência de uma dimensão transcendente (divina, sagrada, referente ao Absoluto etc.) a gerar e a orientar a existência do homem e do mundo. Segundo o pensamento buberiano, conceber o mundo e o homem excluindo essa dimensão divina que gera, permeia e orienta nossas existências implica em uma redução conceitual e em uma falta grave no que diz respeito à essência mesma do homem e das relações que este estabelece com o mundo.

Nessa perspectiva buberiana, a transcendência não é concebida à parte da imanência, muito pelo contrário, ela é parte indissociável a fundamentar a imanência; isso porque, na perspectiva dialógica buberiana, tudo e todos somos indissociáveis uns aos outros, num horizonte onde o ser-no-mundo-e-com-o-mundo implica uma dupla perspectiva: a marcante singularidade de uma existência própria e a intransferível e irrevogável responsabilidade de saber-se-em-relação-constante-no-mundo-e-com-o-mundo.

Antes de aprofundar o que encontramos em nossa revisão da literatura sobre a transcendência em Buber, achamos importante situar que o termo *transcendência*, em nosso trabalho, diz respeito a uma *realidade* que *transcende* nossas formas empíricas de verificação (RÖHR, 2013a). Isso quer dizer que assumimos como pressuposto indispensável ao debate sobre a humanidade do homem a *existência de uma dimensão* que não pode ser apreendida por nenhuma de nossas capacidades imanentes (nem por nosso corpo físico, nem por nossas sensações físicas, nem por nossas emoções, nem por nossa mente), mas que “*nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela*” (RÖHR, 2013a, p. 26) (grifos nossos).

Com isso, nos aproximamos à compreensão de que existe uma dimensão mais sutil a compor o que entendemos por realidade, uma dimensão que nos põe em contato com um horizonte de infinitude, de eternidade, de permanência – mesmo apesar de nossa condição *finita* e *inevitavelmente inacabada*. Isso implica a compreensão de que apesar de sermos seres inacabados e finitos, de não possuirmos, em nossa imanência, elementos que nos façam acessar facilmente essa realidade transcendente, existe uma realidade maior (no sentido de perene, de eterna, de duradoura, de sagrada, de divina) que nos gerou e que se dispõe a nos orientar desde que nos voltemos e nos comprometemos com ela (SANTIAGO, 2008; RÖHR, 2013a; LEÃO, 2018).

Esse pressuposto deve ser considerado de forma cuidadosa, uma vez que o pensamento buberiano afirma de forma veemente a necessidade de *não cristalizarmos os conteúdos da vida*

e de também *não impormos esses conteúdos a ninguém*, de forma a nos ensinar que *abordar a dimensão sagrada/transcendente de nossa existência requer a inibição de quaisquer pretensões de imposição de nossas visões de mundo a qualquer outro ser vivo*. Enfatizamos essa questão porque falar sobre agir intencionalmente *junto* a outros seres humanos, no sentido de contribuir para o afloramento e a assunção de suas essências, é algo próprio ao campo educacional, mas é algo que requer cautela e consciência dos limites que nos aproximam e nos separam.

Para compreendermos melhor essa questão dos limites que nos aproximam e nos separam de nossos próximos, encontramos elementos elucidativos no ensaio escrito por Buber, intitulado “Elementos do Inter-humano”, o qual consta em seu livro “Do diálogo e do dialógico”. Nesse ensaio, o filósofo austríaco aborda de forma explícita a existência de duas formas de influenciar os homens em suas formas de ser e de estar no mundo: a *imposição* e a *abertura*. Vamos detalhar essas duas formas abaixo, posto que elas desvelam a compreensão educacional buberiana à luz da dimensão transcendente.

A *imposição* é uma forma de influenciar o ser e o estar dos demais seres através da imposição de verdades a estes, através da conquista artificial de suas adesões, prática esta que é muito comum nos regimes totalitários e em todas as instâncias e pessoas dogmáticas que não se importam com a alteridade do outro. Nesse tipo de relação humana, os limites que nos separam e nos aproximam só são concebidos a partir de um horizonte arbitrário de adestramento, de coisificação da vida humana.

Por outro lado, a *abertura* requer a compreensão de que cada ser individual é um elemento constituinte no todo transcendente de nossa realidade e que, portanto, ele deve se voltar a essa realidade de forma própria, pessoal e autêntica através da abertura de seu coração e de sua existência ao que lhe é próprio (BUBER, 2014) e, conseqüentemente, ao que lhe corresponde nessa teia indissociável de responsabilidades que nos une e que nos caracteriza como seres finitos e portadores de uma essência transcendente.

Tendo abordado essas duas formas de agir no sentido de influenciar o outro, voltamos a enfatizar que, segundo a perspectiva buberiana, os horizontes de transcendência, de eternidade, de sacralidade etc. que acompanham a existência dos seres estão intimamente imbricados com a realidade imanente e, com ela, formam uma realidade indissociável. Dessa forma, falar sobre a Religiosidade humana (ou sua dimensão espiritual) e sobre as formas sagradas de ser e de existir *implicam, necessariamente, abordar a ação do homem-no-mundo-e-com-o-mundo*, denotando um imbricamento entre ética, Filosofia e Antropologia.

Justamente por abordar temas tão sutis e profundos da existência humana, o pensamento buberiano sobre o homem e a educação denotam, ao mesmo tempo, uma *ênfase voltada ao horizonte de eternidade* (realidade transcendente, divina etc.) e uma *irrevogável consciência antropológica que vê a tudo e a todos como seres concretos*, partícipes de uma realidade maior à qual estamos todos submetidos, e à qual somos corresponsáveis. Parece uma contradição, mas não é. Como bem afirma SANTIAGO,

Buber compreende a educação como ação de Deus no homem, que se abre para escutá-lo, mas tal visão não se encontra engessada nas grades de procedimentos metodológicos ou de pressupostos dogmáticos inerentes aos credos religiosos. Pelo contrário, sendo uma leitura eminentemente antropológica, podemos assim reconhecer a legitimidade de suas indicações como facetas da dinâmica própria do humano e de sua formação. Nesse caso, é possível que alguns aspectos aqui apontados se nos afigurem tão-somente como *metáforas*. Mas, afinal, a grande contribuição da tradição mítica não está justamente no seu caráter metafórico, e que, em sendo assim, é capaz de descortinar os aspectos mais sutis, mais profundos da alma humana? Quiçá possamos apreender de Buber ao menos suas delicadas e profundas metáforas (2008, p. 307) (grifo da autora).

Em nossa compreensão, o que a autora quer demonstrar é que o próprio Buber sabia e defendia a noção de que abordar a transcendência de forma direta, prescritiva e metodológica consistia em um erro, tendo em vista que a própria dinâmica do humano e de sua formação demandam uma leitura *eminente antropológica*, com suas indicações multifacetadas/multidimensionais (SANTIAGO, 2008). E é justamente por conta dessas indicações multifacetadas que, influenciado pela tradição mítica chassídica, o filósofo do diálogo se vale de metáforas e de lendas chassídicas para abordar a dimensão espiritual, pois essa dimensão humana transcende todas as formas de comprovação empírica e demanda do indivíduo uma abertura autêntica e pessoal, além de um comprometimento com o que lhe seja próprio nesse horizonte de eternidade.

Embasados nos estudos de Röhr (2013a, 2013b, 2010, 2007) e dos autores encontrados nesta revisão da literatura, corroboramos com a compreensão supracitada de Santiago (2008), de que Martin Buber percebeu o homem em sua integralidade/multidimensionalidade, ajudando-nos a compreender que, quando tratamos da formação humana do homem, é importante contemplarmos todas as dimensões de nossas existências. Baseados nessa compreensão, ressaltamos que o presente tópico, a transcendência, é de fundamental importância para um olhar que se pretenda integral e humano.

Sobre isso, os autores estudados nos ajudaram a refletir sobre o que ajuda o homem a se tornar mais completo, mais integral: pensar na íntima ligação que existe entre a sua existência e a noção de transcendência (SANTIAGO, 2008; LIMA, 2011; RÖHR, 2013a; SILVA, 2017;

LEÃO, 2018). Essa íntima relação é detalhada por SANTIAGO, através da concepção do sentido da natureza humana:

Buber relaciona a plena realização do indivíduo à completude do sentido da criação, do sentido da natureza humana. [...] Buber compreende que cada pessoa traz um ser em si, “uma oculta substância de alma”, esta *Entelequia*, como “auto, realização inata”, resultado ou plenitude de uma transformação; a realização da finalidade que um ser possui por natureza. Nessa perspectiva pode-se compreender o sentido da individuação, cujo significado encontra-se na sua relação com a participação na criação, segundo a qual ele é sempre tomado como único (2008, p. 266) (grifo da autora).

Ainda recuperando as afirmações de SANTIAGO sobre esse tema, a autora nos aponta que Buber é partidário de uma concepção multidimensional do homem, na qual a dimensão espiritual tem um papel fundamental:

[...] a preocupação e a contribuição de Buber para a reflexão pedagógica reconhecem que a *formação* contempla as diferentes dimensões do humano, dentre as quais a espiritual, a dimensão de *transcendência*. Para Buber, ela é uma dimensão fundamental ao humano, não sendo diferente em se tratando do processo educativo. Ela se apresenta como uma referência para a educação do homem em geral, não um modelo (2008, p. 296) (grifos da autora).

Com isso, podemos compreender que a educação humana, sob a perspectiva buberiana, aponta para a multidimensionalidade do homem e para a fundamental importância da dimensão espiritual em seu caminho formativo. Achamos importante ressaltar que essa compreensão específica dialoga com a compreensão encontrada em nossa revisão da literatura sobre o conceito de fé, na qual os autores pesquisados afirmaram que o processo educacional não pode prescindir do sentido religioso, transcendente (ou espiritual).

Sendo assim, no presente tópico, abordaremos 4 subtópicos importantes, a saber: a) O Homem, a Religiosidade (ou a Espiritualidade) e o Horizonte de Eternidade; b) A Abertura como Postura/Atitude Necessária e Fundamental no Processo de Formação Humana; c) Confiança no Ser e no Mundo: única via de acesso à formação integral e obra mais íntima da relação educacional; d) Buber e a Fé que Acompanha o Educador: a fé nas forças atualizadoras e no processo de atualização.

6.4.1 O Homem, a Religiosidade (ou a Espiritualidade) e o Horizonte de Eternidade

Como vimos anteriormente, em nossa revisão da literatura sobre o conceito de fé, os autores pesquisados afirmaram que o homem é dotado de uma dimensão religiosa (ou espiritual, conforme o pensamento de Röhr, 2013a) que o encaminha à busca do transcendente (PARADA FILHO, 2006; SANDRINI, 2007; SCUSSEL, 2007; GUARINO, 2014). Com isso, vemos situada dentro da integralidade humana, em toda a sua finitude, uma parte do humano que busca

um horizonte de eternidade que oriente a sua existência. Os autores estudados afirmam que essa busca por um horizonte de eternidade em nossas existências é a manifestação da Religiosidade humana (SCUSSEL, 2007) ou, como diria Röhr (2013a), é a manifestação de nossa espiritualidade.

Vimos também que essa busca pela dimensão transcendente não pode ser intermediada por nenhum outro ser ou instituição; que essa busca deve ser, portanto, direta entre o ser que busca e o ressoar dessa busca junto às diversas situações e seres que compõem o seu cotidiano existencial. Como vimos, em Buber, a existência do homem (incluindo aí sua Religiosidade/Espiritualidade), por ser ontologicamente relacional, só pode ser acessada por meio das relações estabelecidas com o mundo concreto. Por esse motivo, a busca pelo horizonte de transcendência deve ser uma busca imediata, no sentido buberiano que diz que não pode ser mediada por outro ser ou instituição; tem que se dar, portanto, da autenticidade de seu ser-e-estar-no-mundo, em decorrência de suas ações e escolhas no-mundo-e-com-o-mundo.

Nesta revisão da literatura sobre Buber, Educação e Fé, desvelamos uma compreensão importante sobre a postura do homem diante das questões que dizem respeito à dimensão transcendente. Conforme é citado/abordado pelos autores estudados, podemos compreender que, diante das questões transcendentais/espirituais, é exigido ao homem uma postura humana que nos remete à postura hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional abordada em nossa metodologia. Isso porque a dimensão transcendente/espiritual demanda o comprometimento do homem com sua própria autenticidade, mas também com a autenticidade do mundo, derivando dessa imagem a compreensão de que a formação espiritual não é linear, pois demanda tempo, demanda dedicação e se dá na medida em que o homem busca se abrir ao mundo concreto com o qual estabelece contato, busca ver os sentidos existentes dentro de si mesmo e dos outros com os quais se depara, sempre concebendo que cada indivíduo possui uma essência própria que só é acessível a ele mesmo, essência que vai se desvelando em diversos giros hermenêuticos em busca do sentido mais profundo.

Em relação ao que é próprio ao campo do educativo, no que diz respeito ao horizonte de eternidade, Santiago nos chama a atenção para o fato de que a dimensão transcendente também deve ser considerada como própria do âmbito educativo, e não como exclusivamente do âmbito humano individualizado. Segundo a autora,

[...] a *dimensão transcendente* do educativo [...] se apresenta como referência possível de orientar a ação do educador. Trata-se de uma imagem que não se pode definir; uma imagem que não se condensa em formas teóricas, manifestando-se tão somente numa atuação cuja marca é ser indireta [...]. Assim, a idéia de educação em Buber afirma-se

como responsabilidade pessoal e com a pessoa, para que ela encontre o seu caminho em direção à transcendência (SANTIAGO, 2008, p. 276) (grifos da autora).

O que compreendemos dessa fala de Santiago é que a transcendência, concebida como própria do âmbito educativo e pensada à luz do pensamento buberiano, diz respeito *a uma orientação, a uma referência possível que guia a ação do educador, no sentido de possibilitar a seus educandos uma abertura à dimensão transcendente*. Em outras palavras, o que Santiago (2008) nos permite compreender é que falar em transcendência no campo educacional, à luz do pensamento buberiano, é falar nas possibilidades existentes de encaminhar nossos educandos ao contato próprio com suas espiritualidades, com seus horizontes de eternidade, sempre na perspectiva de uma ação indireta.

Sobre o tema da transcendência na educação, também encontramos em LIMA uma referência direta sobre o que é próprio ao campo educativo, segundo a perspectiva buberiana:

Não obstante o olhar crítico sobre a fragmentação do homem exercida pela ação educativa moderna, Buber também oferece-nos contribuições atuais e vigorosas para o debate da educação espiritual: a formação do homem a partir de um sentido ontológico que abrange a condição humana em todas as suas manifestações, num debate que contempla a individualidade a ser resgatada e posta à prova na existência verdadeiramente vivida na relação com os outros homens e com o mundo. Tal âmbito da individualidade encontrou uma abordagem peculiar no pensamento de Buber, pois este pensador ampliou o entendimento de educação para a transcendência e alteridade (2011, p. 26).

Nesses termos apontados acima, por Lima (2011), no qual o entendimento pedagógico buberiano amplia o entendimento sobre a educação ao contemplar a transcendência e a alteridade, achamos necessária a transcrição da compreensão feita pelo autor sobre a essência transcendente que acompanha o pensamento educativo de Buber, uma vez que ela amplia o desvelamento desse horizonte tão sutil:

[...] Assimilando o caráter transcendente da vida humana, Buber reconhece como pressuposto a finitude humana, ou seja, o fato da vida humana ser finita implica a aplicação de um “modelo” educativo que ajude o homem a encontrar-se com a essência e sentido desta existência em relação ao mundo onde se está, as motivações que marcam as práticas e ações, que, numa perspectiva transcendente não tem somente justificativas circunstanciais, mas tem uma justificativa firmada em princípios permanentes. *A vida do homem é toda ela marcada de sentido; o homem, na educação, deve despertar e perseguir este sentido, colocado nele como sinal da vontade do Absoluto*. Deste modo, o projeto educativo buberiano orienta-se na direção de um sentido maior e permanente – o Absoluto, que foge a toda e qualquer tentativa coletiva de defender um tipo de educação que atenda somente aos interesses próprios de uma visão de mundo (LIMA, 2011, p. 26-27) (grifo nosso).

Considerando esse imbricamento entre o horizonte de eternidade e o horizonte de humanidade, PARREIRA nos diz que, numa perspectiva educacional, o pensamento buberiano não dissocia o humano do divino, posto que

[...] o educador deve aceitar e acolher seus alunos sem distinção ou opção, tal qual o Criador em relação à Criatura. [...] Nada mais humano que considerar cada um em sua especificidade, em sua unicidade, sem condição, sem escolha e sem imposições. O divino sustenta o humano também na relação educadora (2010, p. 118).

A referida autora complementa sua compreensão:

A relevância do divino é a relevância do humano. Assim, ao professor cabe considerar, no contexto da sala de aula, a existência de um aluno-ser-humano à sua frente. E porque existe o ser humano, existem aí possibilidades. Contudo, não quaisquer possibilidades. Possibilidades de liberdade frente à coação; de vínculo frente à solidão; influência frente à intervenção; dialogização das relações frente à vontade de poder e Eros; envolvimento, confiança, mutualidade e responsabilidade frente à coisificação. Possibilidade de vida verdadeira. Eis o que deve imperar (PARREIRA, 2010, p. 127).

PARREIRA continua:

[...] De certo modo, o homem pode retomar seu diálogo com o Tu eterno na medida em que se volta para Ele. Tanto quanto se volta para seu semelhante numa atitude de total “conversão” dentro do mundo do qual faz parte. Conversão ao autenticamente dialógico. O que nos conduz à evidência do quanto a educação (em Martin Buber) carrega em si o mesmo apelo do filósofo: o resgate do diálogo entre Deus, o homem e o mundo [...] (2010, p. 128).

Esses elementos abordados acima nos direcionam à compreensão do papel da Educação diante da formação do ser humano. LIMA nos resume esse papel: “À educação é atribuída a tarefa de *formar o homem em direção ao Absoluto*, para o conhecimento claro e pleno do estar individual no mundo, associado, conseqüentemente, a uma relação autêntica com o Absoluto” (2011, p. 32) (grifo nosso). Como podemos perceber, há uma intrínseca relação entre Deus, o Homem e o Mundo, numa perspectiva dialógica e interdependente que pode ser expressa através da expressão Deus-Homem-Mundo, sem fragmentação.

Assim, concordamos com as seguintes considerações feitas por LIMA, por entendermos que elas resumem o imbricamento existente e indissociável entre o homem-no-mundo e a dimensão transcendente, numa perspectiva educacional:

Certamente, enquanto afirmarmos haver uma instância ôntica que sustenta a ação educativa, podemos, ao nos firmar na condição transcendente, estar nos referindo ao Absoluto e à orientação individual – e, ao mesmo tempo comum a todos – impressa no espírito humano. Esta orientação é um ponto de partida do qual todas as coisas ganham contornos e cores no mundo, mas sempre firmados por uma substância transcendente. Ela está presente em cada manifestação humana (2011, p. 27).

Com essas reflexões, podemos resumir que, até o presente ponto, a Educação do gênero humano, para Buber, significa encaminhar o homem-no-mundo ao transcendente, à dimensão espiritual que lhe é própria; encaminhá-lo a uma realidade primordial que o orientará e que conduzirá sua formação humana. Como vimos, não se trata de um horizonte de transcendência distante ou ausente do mundo, mas refletido a partir do ser-no-mundo-e-com-o-mundo. Essa compreensão é necessária para que possamos apreender quais elementos se fazem necessários

para que a Educação aconteça: a *abertura* do homem à sua dimensão espiritual, a *confiança* implícita que existe no processo educativo entre os homens e, por fim, a *fé* na atuação das forças formativas que habitam cada homem singular. Esses três elementos foram encontrados a partir da leitura dos autores estudados nesta revisão da literatura e, em nossa compreensão, eles nos ajudam a entender parte desse processo complexo de formação humana que concebe a transcendência como uma dimensão real e fundante. Ressaltamos que nossas reflexões sobre o tema partem das lentes metodológicas citadas e das lentes teóricas que encontramos nos pensamentos de Ferdinand Röhr e de Martin Buber.

6.4.2 A Abertura como Postura/Atitude Necessária e Fundamental no Processo de Formação Humana

6.4.2.1 A Defesa Incondicional da Alteridade (Pressuposto Irredutível):

Um primeiro ponto a ser enfatizado no presente subtópico é sobre a *defesa incondicional da alteridade* como um pressuposto inegociável da compreensão educacional buberiana. Nas reflexões feitas por SANTIAGO, percebemos o quão basilar e indispensável é essa noção:

A defesa incondicional da alteridade como princípio relacional implica reconhecer que também no âmbito do pedagógico só é possível constituir vínculos na medida em que nele se parte da autonomia dos seres. Ao formar o educando, o educador não deseja incutir nele uma verdade previamente estabelecida, mas garantir-lhe a abertura para a atuação das *forças formativas* (2008, p. 282) (*grifos da autora*).

Essa noção é importante porque situa aquele com quem nos encontramos como um outro próprio, um outro ser singular, diferente, um ser próprio em sua concretude real. Essa compreensão incondicional carrega consigo, para a Educação, uma postura propriamente humana e educativa de respeito e de estímulo à procura e à descoberta de si, ao contrário de outros pensamentos que concebem o ser humano apenas como meramente influenciável e definível por questões outras (sociológicas, culturais, políticas, geográficas, climáticas, econômicas etc.). O ponto de partida da Educação, nesse sentido buberiano, é essa substância espiritual que habita em cada indivíduo e que pode/deve ser assumida por este *outro-no-mundo*.

6.4.2.2 Postura Essencialmente Educativa: busca pela abertura dos educandos às suas realidades primordiais e às forças formativas

Considerando que o pensamento buberiano aponta a *substância espiritual* que habita em cada indivíduo como ponto de partida da Educação, passamos agora a refletir sobre o que cabe à Educação (e ao educador) realizar junto a cada educando.

Conforme a compreensão de vários dos autores pesquisados, a postura essencialmente educativa, segundo Buber, corresponde à *busca/ação do educador pela abertura dos educandos às suas realidades primordiais*, às suas essências, e isso se dá a partir da *abertura destes à atuação das forças formativas* que existem em seu íntimo (QUERETTE, 2007; SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; RÖHR, 2013b; SILVA, 2017; LEÃO, 2018).

Nesse sentido, os autores supracitados afirmam que a figura do educador, para Buber, é oposta à figura do propagandista. Isso porque

O educador tem a intenção de promover na alma do educando uma abertura, sem imposição, algo que, em si mesmo, ele reconheceu como verdadeiro. O educador crê nas forças atualizadoras do educando (BUBER, 2014). [...] Para Buber, a educação ajuda na tarefa de reencontrar a conexão EU-TU nas nossas vidas (SILVA, 2017, p. 45).

Esse contraste entre as figuras do propagandista¹¹⁸ e do educador, para o filósofo austríaco, desvelam a essência do que é próprio da Educação:

[...] a maior diferença entre as duas condutas é que a influência do propagandista é uma imposição, e a do educador sobre o outro é o desenvolvimento da abertura. É imposição no sentido de driblar as escolhas livres do outro e sobrepujar os interesses do propagandista. E *abertura* está no sentido de *criar condições em que o outro esteja apto para receber orientações do seu próprio interior*¹¹⁹, no processo de humanização (QUERETTE, 2007, p. 106-107) (grifos nossos).

Complementando o entendimento acima, encontramos em LEÃO um detalhamento das implicações concretas da assunção da abertura como essência educativa:

Com isso, o ponto de vista educacional de Buber não se baseia em uma verdade única a ser imposta; mas, na verdade de um sentido existencial próprio a cada ser, a qual só é acessível a cada ser singular. Tal verdade é, antes, uma possibilidade entre outras tantas; o essencial a ser buscado é a abertura do educando a esse caminho próprio e responsável. Enfatizamos que essa abertura só acontece quando, numa ambiência de confiança, o educando (ser que pode vir a ser) busca seu educador (ser que já é) para estabelecer uma comunicação existencial com ele (BUBER, 2014); ou seja, quando o educando aprende a perguntá-lo sobre o seu próprio caminho, sobre suas próprias decisões, sobre sua própria existência, uma vez que reconheceu em seu educador uma espécie de *referência* existencial confiável, uma parte real desse mundo que o acolheu e que se preocupa verdadeiramente com o seu caminho (2018, p. 91) (grifo nosso).

Como vimos, a essência educacional em Buber diz respeito à dimensão transcendente que compõe nossa realidade mais íntima, à dimensão que “[...] se apresenta como uma *referência* para a educação do homem em geral, não um *modelo*” (SANTIAGO, 2008, p. 296). A implicação do que afirmam os autores acima nos encaminha à compreensão de que a

118 Sobre as formas de agir do propagandista, SANTIAGO as resume como “[...] diferentes estratégias ‘catequizadoras’, doutrinadoras, aliciadoras e coercitivas, das quais resulta a anulação da singularidade representada em cada indivíduo” (2008, p. 265) (grifo nosso).

119 Identificamos uma íntima e importante relação, segundo o pensamento buberiano, entre o *desenvolvimento de uma fé própria* e essa concepção desvelada por Querette (2007) sobre a *essência do trabalho educativo em Buber*, o qual implica na busca da *abertura do educando às orientações do seu próprio interior*.

dimensão transcendente (espiritual) se constitui como uma *referência* para a *existência humana singular*.

Como vimos, considerar a transcendência como elemento importante no pensamento buberiano requer considerar a defesa incondicional da alteridade, do respeito incondicional à condição singular de cada ser em formação e da abertura do indivíduo à sua essência própria como único caminho de formação humana. Isso implica conceber que a formação humana, em Buber, exige tal abertura e comprometimento do educando ao seu ser-próprio-no-mundo. PARREIRA nos diz que o pensamento de

[...] Röhr (2001, p. 14) acrescenta que o ato de abertura por parte do aluno não é “obra do educador”, depende do educando. Todavia, o professor com o espírito dialógico e verdadeiramente envolvido com sua função educadora, pode cultivar também o campo do aluno em favor da abertura. Ao se envolver em relação dialógica o professor acaba reconhecendo o aluno na totalidade que ele é na sua singularidade e na sua existência humana. O que, indubitavelmente, contribuirá para que esse aluno também se abra ao diálogo genuíno ampliando, paulatinamente, essa atitude para as demais relações da sua vida, consciente da responsabilidade que também ele deve ter no seu processo educativo e na vida concreta experienciada no mundo em que estende suas relações, pois, na relação dialógica a responsabilidade é tanto do educador como do educando, conforme ressalta Röhr (2001, p. 14): “[...] É educação para a co-responsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas do mundo” (2010, p. 167).

Com a afirmação feita por Parreira (2010) podemos expandir nossa compreensão sobre a extensão do que significa a transcendência no pensamento educacional buberiano: significa, para os educandos, abertura à orientação existencial que vem de seu íntimo; a vivência de relações dialógicas nas quais possam testemunhar a vivência concreta / a encarnação de um sentido existencial próprio através de seu educador; significa, para os educadores, buscar estabelecer relações dialógicas com seus educandos, no sentido de contribuir com a abertura destes às suas essências e aos seus caminhos próprios; significa, para educadores e educandos, a vivência de relações respeitadas, nas quais a alteridade é concebida como característica natural e condição incondicional para o desenvolvimento humano; a vivência concreta da responsabilidade que se vê na indissociável relação entre crescimento pessoal e o mundo concreto no qual estão inseridos.

Assim, a transcendência que acompanha o pensamento educacional de Buber revela um pressuposto ético, ontológico e relacional: habita em cada indivíduo uma força primitiva (primordial/essencial) que o conduz em direção a um caminho próprio e, ao mesmo tempo, à relação e ao cuidado com o mundo concreto que o cerca (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; RÖHR, 2013b; SILVA, 2017; LEÃO, 2018). A partir dessa compreensão é fácil entendermos o recurso buberiano às expressões hifenizadas, em seus textos: ser-no-mundo; ser-

situado-no-mundo-e-com-o-mundo; ser-e-estar-no-mundo; ser-no-mundo-e-com-o-mundo; ser-próprio-no-mundo; escolhas no-mundo-e-com-o-mundo; etc. Todas essas expressões enfatizam que o ser-próprio do homem não se constitui à parte do mundo, isso é impossível; o ser-próprio, pois, só vem a ser ser-próprio-no-mundo-e-com-o-mundo.

6.4.2.3 Abertura a um Sentido Mais Amplo, à Dimensão Espiritual

Na esteira dessa compreensão de interligação entre existência humana, transcendência e mundo concreto (e suas complexas interrelações e repercussões), passamos à conclusão do presente subtópico ao apontarmos que tal abertura à transcendência implica abertura a um sentido mais amplo, a um horizonte de eternidade, à nossa dimensão espiritual. Esta interligação reflete o imbricamento indissociável entre a antropologia filosófica e a teologia, elementos que marcaram o pensamento buberiano.

O que está vinculado à dimensão transcendente, no pensamento buberiano, nos encaminha à noção da criação divina, à nossa relação com Deus (o *Tu Eterno*) que é sempre concebida e refletida através das nossas relações com o mundo concreto que nos cerca. Nessa concepção, “Céu” e “Terra” são uma instância só. Uma leitura filosófica que realizamos, a partir dos estudos de Röhr (2013a, 2013b, 2010, 2007, S/D), Santiago (2008), Parreira (2010) e Leão (2018) é que tal imbricamento entre a condição dialógica-relacional do homem e essa dimensão transcendente (de sacralidade) está diretamente atrelada aos valores “éticos-humanos e os valores metafísicos” (RÖHR, S/D). Como vimos anteriormente, Röhr (S/D) exemplifica os valores ético-humanos (amor, amizade, fraternidade, princípio da não-violência, caridade etc.) e os valores metafísicos (liberdade, união, Deus, eternidade etc.).

Dessa maneira, nos diz Santiago,

[...] podemos compreender [...] a defesa do humano capaz de abrir-se para a criação. Essa abertura se expressa na relação autêntica com o outro, imagem da relação com o *Tu Eterno*. Essas elaborações revelam a preocupação em estabelecer um debate que [...] representa uma alternativa em relação ao significado próprio do educativo, enquanto vivência que se encarna na história humana, e que reconhece a concretude da existência como ponto de partida para o atuar formativo (2008, p. 276) (grifos da autora).

O que é desvelado por Santiago (2008) é que o horizonte de transcendência que encontramos no pensamento buberiano é indissociavelmente vinculado ao horizonte de concretude relacional, no qual as relações autênticas que estabelecemos com o mundo concreto constituem a imagem de nossa relação com o *Tu Eterno*.

Trazendo essa compreensão para a Educação e partindo da noção de que a existência de cada indivíduo guarda um papel diante da criação divina e que cada indivíduo deve se abrir à sua essência própria e, conseqüentemente, ao seu papel diante da criação,

É necessário que o educador reconheça a idéia de que *é próprio da vida humana encontrar o seu caminho*. Para isso, ele deve ter na sua experiência a referência que lhe permita identificar como e quando cada um se afasta ou se aproxima do seu caminho. Sua tarefa é ajudar o outro a perceber quais as forças que ajudam, assim como aquelas que atrapalham, aquelas que atuam em sentido contrário. Nesse caso, ele precisa desenvolver uma especial sensibilidade para o que é próprio ao educando. Precisa saber em que este educando precisa de ajuda para completar o seu caminho (SANTIAGO, 2008, p. 266-267) (grifos nossos).

Compreender essa abertura à transcendência no pensamento buberiano é um movimento teórico que pode ser melhor compreendido se associarmos tal abertura às características do que é dialógico para o filósofo austríaco. Essa compreensão nos foi possibilitada nesta revisão da literatura através das referências que mencionavam a atitude / postura de abertura à transcendência como característica fundamentalmente dialógica (em um sentido buberiano). Os autores estudados atribuem ao indivíduo dialógico a atitude / postura de abertura à possibilidade de encontros autênticos (Eu-Tu), ao reconhecimento da centralidade da essência singular do outro a orientar o desenvolvimento particular deste etc. Dessa forma, considerar o educando como ser dialógico, implica em conceber a sua dimensão transcendente/espiritual (sua essência individual, as forças primordiais que habitam dentro dele e que influenciam o seu desenvolvimento) e os valores ético-humanos e metafísicos que perpassam qualquer relação humana.

Assim colocado, observamos que o professor dialógico é aquele que se abre à fecundação da atitude Eu-Tu e ao despertar do desejo, do crédito, da paixão, da fé no ser educador e da disponibilidade de ensinar para além do conteúdo reconhecendo a existência humana do aluno. O professor dialógico se coloca na relação educadora, igualmente como pessoa que age com autenticidade, orientando sua função pelo cuidado que sustenta sua ação e sua atitude frente ao semelhante que lhe vem a frente, ‘abraçando-o’ e não o abandonando na medida em que não o reconhece como um ser humano (PARREIRA, 2010, p. 165).

6.4.3 Confiança no Ser e no Mundo: única via de acesso à formação integral e obra mais íntima da relação educacional

Considerando a transcendência como uma dimensão da realidade concreta, um horizonte que transcende nossas formas empíricas de verificação (RÖHR, 2013a), identificamos em vários dos estudos pesquisados uma referência inequívoca do pensamento buberiano à *confiança*, um elemento que, em nossa compreensão, transcende as formas empíricas de verificação. Em uma rápida busca por definições dessa palavra, encontramos no site do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis três conceituações que chamaram

a nossa atenção pela semelhança com os significados que constam nos trabalhos encontrados em nossa revisão da literatura:

1 Credibilidade ou conceito positivo que se tem a respeito de alguém ou de *algo*; *crédito, segurança*. 2 *Crença de que algo é de qualidade superior e não falhará. [...]* 5 *Sentimento de segurança e respeito em relação às pessoas com quem se mantém relações de amizade ou negócios*¹²⁰ (*grifos nossos*).

Em resumo, os conceitos elencados acima dizem de um *crédito subjetivo* que *damos/atribuímos a algo ou a alguém*, e que tal crédito tem relação direta com um sentimento de segurança e de respeito em relação a outrem; tal crédito, sentimento de segurança e de respeito está imbricando à *crença* de que *algo possui qualidade superior e que não falhará*.

Ter essa conceituação em mente é importante porque, em nossa compreensão, abordar o conceito *confiança* em um trabalho que estuda o pensamento buberiano implica concebê-lo à luz do horizonte ontológico-relacional, ou seja, à luz das relações autênticas entre os homens, da sacralidade contida na essência individual de cada ser humano, a qual está diretamente atrelada ao destino dos demais seres e indivíduos. Há que se considerar, portanto, e de forma indissociável, a ética que sempre acompanha as reflexões buberianas. Assim, falar em confiança à luz do pensamento buberiano implica necessariamente abordar os valores ético-humanos e metafísicos.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre os elementos que compõem a categoria transcendente do pensamento buberiano, chegamos à compreensão de que a confiança tem um papel fundamental em todo o processo de formação humana. Em vários dos autores pesquisados (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; RÖHR, 2013b; SILVA, 2017; LEÃO, 2018), é a confiança, a confiança no Ser (na *transcendência*, portanto), “[...] que possibilita aos educandos a abertura e a coragem necessárias à sua própria formação, à busca de suas essências e à assunção de sua autenticidade e da responsabilidade que lhes cabem nos mais diversos encontros e contextos” (LEÃO, 2018, p. 83). A confiança, conforme encontramos nos estudos pesquisados, *é a materialização, a encarnação* deste crédito subjetivo, deste sentimento de segurança e de respeito, desta crença de algo possui qualidade superior e que não falhará; enfim, *é a materialização da transcendência na figura de uma pessoa inteira e real*; materialização que possibilita a abertura do educando a esta dimensão.

6.4.3.1 Desvelando as Linhas mais Gerais da Confiança Segundo o Pensamento Buberiano

120 CONFIANÇA. In: MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=n1eG>. Acesso em: 23 jul. 2022.

Partindo da compreensão de que o filósofo do diálogo considerava como fundamental a característica relacional do homem, é importante reconhecer o que, dentro destas relações, possibilita ao homem formar-se humanamente, desenvolver-se em sua integralidade. Abordar o pensamento educacional de Buber requer, portanto, uma aproximação a tais elementos que habitam essas relações (ou essa esfera relacional, chamada por Buber de esfera do *inter-humano*¹²¹). Assim, abordaremos no presente subtópico o elemento confiança, o qual, conforme o pensamento buberiano encontrado nas pesquisas, é fundamental para possibilitar abertura dos educandos à dimensão transcendente que orienta as suas formações.

Em seus estudos, SILVA afirma que, “[...] na compreensão buberiana, a confiança é a *obra mais íntima da relação educacional*” (2017, p. 46) (grifo nosso). A ênfase defendida por Silva deve ser abordada de forma minuciosa, posto que a confiança é um elemento transcendente, ou seja, não pode ser verificado empiricamente (RÖHR, 2013a). Daí surge a questão sobre como compreendemos a centralidade desse elemento no pensamento pedagógico buberiano, uma vez que não podemos verificá-lo empiricamente. Essa questão nos conduziu ao desvelamento das raízes desta concepção, à busca da compreensão do próprio Buber sobre a essência desta confiança e à reflexão sobre as possíveis repercussões desta na vida dos educandos.

Nas pesquisas encontradas nesta revisão da literatura, encontramos alguns elementos que se constituem, em nossa compreensão, como as raízes que situam a relevância da confiança no pensamento educacional buberiano. O primeiro elemento diz respeito à essência dialógica e processual dessa confiança, uma vez que ela “[...] não implica necessariamente em concordância. [...] Menos ainda, podemos associar confiança à concordância incondicional. [...] conflitos podem existir, porém, também têm ‘valor educativo’ quando abordados numa atmosfera adequada [...]” (PARREIRA, 2010, p. 147-148). Com isso, compreende-se que a *confiança não se dá a priori, muito menos* deve ser considerada como *elemento estanque e superior ao diálogo vivo*. Como bem afirmou Parreira acima, conflitos podem existir nesta esfera dialógica do inter-humano; o que não pode acontecer é subtrairmos a vida contida nos encontros entre os homens, os quais demandam abertura, inteireza e respeito às solicitações que daí surgem.

Outro elemento importante para compreendermos as raízes desta confiança, segundo o pensamento buberiano, diz respeito à essência da formação humana na concepção buberiana.

121 Buber escreveu um ensaio sobre essa esfera relacional, intitulado “Elementos do Inter-Humano”. Conferir Buber, 2014.

Segundo o filósofo austríaco, o caminho de formação humana pressupõe abertura interior para busca e assunção de um caminho próprio (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LEÃO, 2018). Em outras palavras, não há formação humana sem uma abertura espontânea e uma busca constante pelo que é próprio nas mais diversas situações do cotidiano concreto. Ou seja, o que Buber nos legou foi o entendimento hermenêutico-fenomenológico-dialógico de que a Educação é uma via com dois caminhos que se inter cruzam e interpenetram, o do educador e o do educando. De um lado, o caminho do educador consiste em ir constantemente em direção ao educando, buscando deste uma abertura para a busca de si mesmo (é um processo contínuo, com vários giros), para a possibilidade do Ser-próprio. De forma interdependente e concomitante, o caminho do educando é percorrido à luz da relação com este educador, à luz do crédito que cresce dentro de si em relação ao mundo, ao Ser.

Tal caminho educativo, segundo Buber, corresponde à capacidade de abrir-se paulatinamente à sua autenticidade. E é aqui que outra raiz da confiança pensada por Buber se desvela: considerando a impossibilidade de a formação integral do homem “[...] se constituir por um ato impositivo, por um decreto”, a filosofia buberiana é imperativa ao afirmar que ela *requer abertura* e que *tem na confiança (Vertrauen) sua única via de acesso* (SANTIAGO, 2008, p. 280). Santiago complementa este pensamento: “Sem ela [*a confiança*], é impossível chegar à criança e ao jovem. A confiança suplanta a resistência contra o estar sendo formado [...]” (*Idem*).

Buscando desvelar, na prática, o significado implícito das afirmações acima, temos o entendimento de que a abertura de um ser humano à transcendência¹²² só é possível através da confiança que se constitui nas vivências com um outro ser humano que materializa algum destes elementos transcendentais. No caso acima, o educando se abre à transcendência quando, por meio das relações que estabelece com seus educadores, testemunha a encarnação de uma existência própria; testemunha a existência concreta de uma existência que encontrou um caminho próprio e que busca, como que por graça, possibilitar apenas a abertura de seus educandos à possibilidade de encontrarem a eles mesmos, de encontrarem suas essências próprias. Somente quando o educando sente que seu educador não quer utilizá-lo como um meio para um fim ou não o ignora por suas singularidades, mas o acolhe por ser ele mesmo, é que fendas são criadas em sua existência, possibilitando a ele conhecer a dimensão espiritual que o habita e que habita o mundo.

122 Abertura à confiança no mundo, à confiança no Ser, à confiança no Ser-próprio, à confiança em sua essência singular, à confiança nos valores ético-humanos e metafísicos etc.

Neste ponto específico de nosso desvelamento sobre o elemento confiança, precisamos pontuar que a teoria educacional de Röhrl (2013a) nos aponta justamente isso: a existência de uma dimensão humana (*a espiritualidade*) que nos vincula a *algo que reconhecemos como superior*, a *algo que nos aproxima ao sentimento de segurança e de respeito*, a *algo que paulatinamente vamos atribuindo um crédito subjetivo*, uma vez que o reconhecemos como *válido, necessário* e que, por isso, *acreditamos que não falhará*. Esta concepção, em nossa compreensão, é essencial para compreendermos o processo de formação de uma fé própria¹²³.

No parágrafo anterior, tentamos desvelar o significado mais íntimo do que é a confiança para o pensamento buberiano e, de uma certa forma, abordarmos elementos que nos indicam o seu papel na formação humana. Indo além, os autores pesquisados afirmaram que esta confiança “[...] significa a *presença* daquele *ser que representa o mundo* para os educandos [...]” (LEÃO, 2018, p. 83) (grifos nossos). Ou seja, a Educação pensada por Buber busca a abertura do educando à transcendência, mas esta abertura só é possível através de uma existência que se faz presente e respeitosa ao ser em formação, uma presença que encarna os valores transcendentais. Assim, mais uma raiz desta confiança diz respeito à *presença do educador*, como *pessoa inteira* que, comprometendo-se espontaneamente com sua própria autenticidade, encarna tal vínculo com a transcendência e, assim, possibilita esta necessária abertura a seu educando. Por isso é que a confiança é a única via para a formação integral, porque requer uma abertura espontânea e comprometimento com elementos que são invisíveis aos olhos. Como afirma SANTIAGO, “Apenas numa espontânea confiança é possível abertura e, com isso, formação” (2008, p. 327).

Assim sendo, é, pois, pela encarnação da confiança em um ser que o indivíduo pode se sensibilizar, abrir-se à confiança no Ser (enquanto espiritualidade, enquanto dimensão divina que se desvela no relacionamento interdependente e indissociável entre homem, mundo e Deus).

Encontramos em SANTIAGO uma outra referência importante sobre esta temática:

A discussão aqui aborda os elementos relacionados à vida do estudante e do professor, que tem na *confiança* seu ponto de referência. [...] A relação educativa se constitui na vivência da *confiança*, cujo significado encontra-se na própria responsabilidade desse processo. Buber caracteriza de forma singela a questão através do exemplo da criança, que, ao cair da noite, aguarda a palavra da mãe antes de dormir. Ele chama a atenção para o fato de que “algumas crianças não precisam esperar: porque elas sabem que ininterruptamente se lhe é dirigida a palavra, em um diálogo que nunca termina” (UE, 33). É esse o significado da confiança que move a relação educativa, enquanto certeza da presença que acolhe a singularidade, que dirige a palavra, conforta e fortalece, preparando para novas e mais complexas relações (2008, p. 280-281) (grifos da autora).

123 Abordaremos estes imbricamentos mais adiante.

Por fim, trazemos mais uma afirmação feita por SANTIAGO, na qual a autora resume a centralidade da confiança para o entendimento educacional buberiano:

Essa condição essencialmente singular pressupõe que o homem busque o caminho específico: aquele que poderá ser percorrido por ele e por nenhum outro, assim como a ele não é dado seguir outro caminho. [...] Tal visão requer um engajamento significativo do educador em vista de ajudar o educando nessa abertura e, com isso, encontrar o caminho próprio. A condição fundamental é a *confiança* existente entre educador e educando. E é nessa convicção que se fundamentam as idéias do filósofo e educador Martin Buber, para quem educar pressupõe assumir a responsabilidade para que a pessoa encontre o seu caminho em direção à *transcendência*, como vivência que se compreende na íntima relação do homem com o mundo (2008, p. 326-327).

Finalizamos o presente subtópico enfatizando que a concepção educacional de Buber baseia-se em um pressuposto importante que está situado na transcendência, qual seja, a *confiança em um sentido existencial próprio como obra mais íntima da relação educativa*. Esta obra mais íntima da relação educativa é concretizada através desta relação educativa, na qual o educador encarna os valores ético-humanos e metafísicos, imbricando-os à realidade concreta/imanente através de sua própria existência; é através deste ser concreto que se materializa a possibilidade de um sentido existencial ético às novas gerações.

Habita nesta concepção de mundo, de homem e de Educação a *crença na transcendência*, na *tarefa única que cabe a cada indivíduo*, na possibilidade de abertura de cada indivíduo a essa tarefa única e a essa essência própria que só ele mesmo pode vir a descobrir/desvelar. Há mais: a confiança não nos dirige apenas a nós mesmos, pois nos situa em-relação-ao-mundo, o que implica confiar também na autenticidade dos demais seres com os quais nos encontramos; pressupõe a autenticidade destes demais seres, pressupõe uma confiança nos elementos transcendentais; e se vê realizada/concretizada através da espontaneidade (como ação legítima do espírito), da responsabilidade (como resposta legítima do espírito) e da confiança (como crédito que o espírito atribui a partir de vários encontros e vivências espontâneas e responsáveis).

6.4.3.2 Como se Materializa essa Confiança no Dia a Dia da Relação Educativa

Após situarmos a centralidade da confiança no pensamento pedagógico buberiano, passamos agora à reflexão sobre os elementos do cotidiano educacional que o filósofo do diálogo compreendia como importantes para uma ambiência pedagógica favorável à confiança e à abertura por parte dos educandos.

Um primeiro elemento é destacado por PENA: “A confiança só é obtida na medida em que *se participa imediatamente* da vida dos alunos e *se assume a responsabilidade* que daí deriva” (2015, p. 117) (grifos nossos). E é através dessa participação imediata (direta, autêntica

e sem mediação) na vida do educando, a qual exige sempre a assunção de certas responsabilidades que vão solicitando a intervenção do educador, que “[...] o aluno sente-se incluído em uma relação dialógica e aceita o educador como pessoa [...]” (PENA, 2019, p. 511), situação em que se edifica a confiança e, conseqüentemente, abertura à própria formação.

Nesse sentido, a confiança

abarca o próprio significado que esse adulto representa para a criança na relação com o mundo. *Essa existência* é capaz de oferecer àquele que chega ao mundo a confiança também no próprio mundo, e é através dela que o mundo também se revela para a criança [...] *Confiança é presentificação*, é reconhecimento do outro [...] (SANTIAGO, 2008, p. 281) (grifos nossos).

Acima, Santiago faz referência direta à existência do educador, à presentificação deste ser na vida do seu educando; isso quer dizer que a relação que existe entre o educando e o mundo no qual ele está inserido vai se consolidando em bases éticas e autênticas através da confiança que este educando vai adquirindo em sua relação com seu educador, com este ser que representa o mundo, que condensa em si as referências existenciais possíveis (de uma vida autêntica, por exemplo). Como vimos anteriormente, a única via para a formação integral é através da confiança possibilitada pela existência deste educador que encarna os valores ético-humanos e metafísicos e que se apresenta como um ser humano inteiro, real e autêntico.

Outros autores estudados também sublinharam a importância da confiança como caminho para a formação integral dos educandos, como caminho à transcendência. Aprofundando a argumentação dos elementos cotidianos em que a confiança se faz presente, SILVA nos diz que

Ao *agir eticamente*, o educador, no trato pedagógico com o educando, gera confiança. Somente quando o educador confia na capacidade de seu educando de conquistar sua própria confiança e tenta estabelecer relações de EU-TU, pode abrir o caminho do educando para começar a confiar no Ser (2017, p. 46) (grifo nosso).

Em um sentido semelhante, pensando no como a confiança se configura no cotidiano pedagógico, PARREIRA nos diz que “A atitude de participar sem intervenções determinadoras na vida do aluno, atendendo sua solicitação, é, em certo modo, o que favorecerá o clima de confiança” (2010, p. 147).

SANTIAGO amplia nossos olhares a este horizonte ao situar que a espontaneidade é um elemento fundamental nesta vivência cotidiana entre educador e educando:

[...] Buber se refere à espontaneidade como fator preponderante na educação, uma vez que uma real influência do educador sobre os seus educandos pressupõe a presença. O espontâneo como face do dialógico não é uma opção metodológica, mas uma postura essencial (2008, p. 327).

Outra contribuição foi encontrada em RÖHR, autor que situa a importância de o educador buscar compreender e sentir como seus próprios atos repercutem na alma de seus educandos, uma vez que somente

[...] essa postura pode conquistar a confiança do educando na atuação do educador, pois se sente compreendido, e finalmente levar o educando a compartilhar a confiança do educador no mundo[...]. O ato de abertura para esse tipo de relação pedagógica é responsabilidade do educador e, segundo Buber, a base última da sua ética profissional (2013a, p. 137).

Por fim, após termos visto vários elementos do cotidiano pedagógico que favorecem o clima de confiança e, conseqüentemente, as reverberações desta ambiência pedagógica/humana na alma dos educandos, iniciamos a conclusão do presente subtópico refletindo sobre a importância desta relação pedagógica na vida de cada educando: “[...] A possibilidade de confiar nas demais pessoas e nas possibilidades do mundo encontra-se nessa relação” (SANTIAGO, 2008, p. 281).

Nesse mesmo sentido, recuperamos uma importante reflexão feita pelo professor Nilson José Machado, a qual nos ajuda a compreender a essência humana, objeto da Educação:

Nascemos no seio de uma família, gostamos de cultivar relações afetivas e de amizade, de fazer doações espontâneas, como a de um cumprimento, de um sorriso, do lugar na fila ou no trânsito... Não nascemos de um negócio, de uma transação comercial, e mesmo aqueles que dedicam a vida a acumular bens, quando não se reduzem a animais ou a máquinas, em algum momento da vida, sentem a necessidade de atitudes generosas, sinceras ou meramente aparentes – o que importa pouco, uma vez que a própria hipocrisia pode ser considerada uma reverência, uma homenagem que o vício presta à virtude (MACHADO, 2004, p. 13).

Assim, esta citação de Machado conclui o presente subtópico, no qual buscamos desvelar um horizonte sutil de nossa existência, de nossa essência. Com isso, compreendemos que, a partir dos autores pesquisados, é essencial considerar a dimensão transcendente/espiritual de nossa existência para nos aproximarmos ao pensamento buberiano; mas a ênfase que vimos é que tal aproximação à nossa espiritualidade só pode ser feita de forma indissociável à nossa imanência-no-e-com-o-mundo. Afinal, como bem afirma Buber (2004), não há um *eu* sem um *tu*; não podemos conceber nosso corpo, nossas sensações físicas, nossas emoções, nossa dimensão mental de forma isolada, alheia/independente da concretude do mundo e de suas constantes interferências e reverberações.

6.4.4 Buber e a Fé que Acompanha o Educador: a fé nas forças atualizadoras e no processo de atualização

Chegamos ao último subtópico da presente revisão da literatura, o qual aborda a fé que acompanha a concepção educacional buberiana: a fé no processo de formação humana,

situando-a como o processo de atualização constante do ser-próprio; a fé na existência de forças atualizadoras (primitivas/primordiais/transcendentes) que indicam ao homem quais escolhas/caminhos lhes são mais próprios/autênticos; a fé na possibilidade de que cada ser humano venha a se abrir e a se comprometer com esta essência individual própria; a fé que cada indivíduo, uma vez que tenha refletido sobre seu caminho próprio e decidido segui-lo, assuma a sua tarefa única do Ser e, com isso, assuma também a corresponsabilidade com o desenvolvimento dos seres e das coisas que habitam o mundo que o cerca.

De uma forma geral, os autores encontrados nesta revisão da literatura apontam para essa fé que acompanha o educador pensado por Buber. Especificamente, essa fé está intimamente ligada à consciência de que cada educando possui uma essência singular e que pode encontrar seu caminho próprio e assumi-lo. Como vimos no primeiro subtópico deste capítulo, Buber concebe o ser humano como ontologicamente relacional, dialógico, dotado essencialmente de um impulso que o direciona às relações, aos vínculos humanos; além disso, percebe-o como essencialmente responsável e solidário. Nesse sentido, pensar na evolução deste ser humano é uma tarefa que requer uma *fé nessas características*, no processo de formação humana como um *caminho de busca de si mesmo*, num processo *constante de aproximação a essa essência própria*, apesar da existência de forças que nos distanciam deste caminho.

Assim, no presente subtópico, buscamos desvelar o que é essa fé apontada pelos autores estudados no pensamento educacional do filósofo austríaco, reflexão que denota a presença e a importância da dimensão transcendente a compor, de forma indissociável, a realidade concreta da Educação.

6.4.4.1 O Educador e a Fé nas Forças Atualizadoras da Formação Humana

Um primeiro ponto a ser ressaltado sobre esta temática é que o educador pensado por Buber não guarda em si vontade alguma de incutir verdades pré-estabelecidas em seus educandos, mas, sim, guarda uma vontade de garantir-lhes “[...] a abertura para a atuação das *forças formativas*” (SANTIAGO, 2008, p. 282) (grifos da autora). Esta compreensão retrata a essência do trabalho educativo em Buber, uma vez que a *formação humana, na perspectiva buberiana, abraça essencialmente a dimensão transcendente do homem* enquanto abertura ao ser-próprio, à tarefa única que cabe somente ao indivíduo.

Sobre isso, PARREIRA nos diz que a influência chassídica na formação humana do próprio Buber o levou a uma “[...] verdadeira fé na conversão do homem para uma vida em

comunhão com o Tu eterno” (2010, p. 24). Assim, vemos situado como um horizonte possível – e próprio do humano – esta relação do homem com a transcendência.

Como vimos ao longo desta revisão da literatura, Buber não concebia a transcendência como uma dimensão apartada da imanência, da vida cotidiana. Este imbricamento indissociável entre realidade divina e realidade terrena se materializava na esperança demonstrada por Buber em suas ações e em suas obras, mas também em sua postura de buscar sempre contribuir para a plenitude daqueles que chegavam até ele. Sobre esta compreensão, PARREIRA nos diz que

A palavra de Buber é *impregnada* de inspiração, esperança e “fé no humano”. Ele não se deixa enfraquecer, mesmo diante dos entraves comuns à sua época. Sua *postura* busca sempre abastecer o outro – que vem ao seu encontro – com algo que o preencha. Para ele, esta é sua missão. Por isso, *sua ação*, ou melhor, *sua função educadora* (mesmo fora da sala de aula) é *prenhe de vida*, e como tal, *de esperança* (2010, p. 126) (*grifos nossos*).

O que Parreira quer nos dizer é que Martin Buber foi um homem que encarnou alguns valores ético-humanos e metafísicos, para usarmos os termos refletidos por Röhr (S/D). A encarnação de tais valores pode ser compreendida através das obras do filósofo do diálogo, uma vez que elas são *impregnadas* de “inspiração, esperança e fé no humano”; também pode ser compreendida por sua postura humana que buscou contribuir com a plenitude do outro, daquele/daquela/daquilo que veio ao seu encontro.

Assim, da mesma forma que ele concebe a realidade da existência humana como que perpassada pela dimensão divina/transcendente/espiritual, o autêntico educador, para Buber, é aquele indivíduo que tem

[...] a intenção de *promover na alma do educando uma abertura*, sem imposição, algo que, em si mesmo, ele reconheceu como verdadeiro. O educador *crê nas forças atualizadoras do educando* (BUBER, 2014). [...] Para Buber, a educação ajuda na tarefa de reencontrar a conexão EU-TU nas nossas vidas (SILVA, 2017, p. 45) (*grifos nossos*).

Na prática, a essência do trabalho educativo, conforme vimos acima, corresponde a uma tarefa sutil, pois envolve a dimensão espiritual de nossos educandos: contribuímos para uma abertura honesta à autoformação, às solicitações que habitam em suas próprias existências. Nesse sentido, é importante destacarmos um pressuposto buberiano sobre essa questão: dentro de cada ser humano existem forças primitivas (primordiais, formativas, atualizadoras, espirituais etc.) a nos guiar/orientar a um caminho nosso, próprio, singular (SANTIAGO e RÖHR, 2006; QUERETTE, 2007; SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; RÖHR, 2013a; SILVA, 2017; LEÃO, 2018).

Assim, o autêntico educador pode ser compreendido como um “[...] *crente*, na mais pura acepção da palavra: *crê na força atualizadora*; *crê no humano como ser capaz de abrir-se*,

sem precisar ser violentado para que essas forças sejam reconhecidas e venham a cumprir o seu papel” (SANTIAGO, 2008, p. 265) (grifo nosso).

Ao educador, portanto, “[...] cabe a função de *acreditar* no ser em potencial e abrir caminhos para que ele se manifeste em sua plenitude” (PARREIRA, 2010, p. 109) (grifo nosso). Mais do que delineamentos racionais sobre os processos formativos, percebemos em Buber a força e a importância desta *fé* que acompanha sua compreensão sobre o homem, o mundo e a espiritualidade (transcendência, o Tu Eterno etc.). Como afirmaram ABREUS *ET AL*, “Notamos o comprometimento e a fé de Buber nas pessoas, a abertura, a disponibilidade para com os outros, possibilitando, pelo diálogo, a superação dos problemas humanos” (2016, p. 464).

E é justamente através do diálogo que o indivíduo pode vir-a-ser, o que nos leva à compreensão de que a formação do ser humano se dá através de relações humanas concretas. No caso da relação educador-educando, a ênfase dos autores estudados nos dirige à essencial influência do educador nesse processo de vir-a-ser do educando, uma vez que aquele representa em si mesmo uma espécie de materialização da busca do ser-próprio. Assim, para Buber, o educador é um indivíduo

imbuído do potencial existente dentro daquele ao qual ele se volta [*o educando*], [...] aquele que crê na força primitiva existente dentro de cada um de seus alunos – força essa que habita em todos os seres humanos, e que, na medida em que é incentivada, cresce, tornando a pessoa uma figura particular (PARREIRA, 2010, p. 109).

Em linhas gerais, compreendemos que a ênfase feita por PARREIRA resume a essência deste educador dialógico:

Assim colocado, observamos que o professor dialógico é aquele que se abre à *fecundação* da atitude Eu-Tu e ao despertar do desejo, do *crédito*, da paixão, da *fé* no ser educador e da disponibilidade de ensinar para além do conteúdo reconhecendo a existência humana do aluno. O professor dialógico se coloca na relação educadora, igualmente como pessoa que age com autenticidade, orientando sua função pelo *cuidado* que sustenta sua ação e sua atitude frente ao semelhante que lhe vem a frente, ‘abraçando-o’ e não o abandonando na medida em que não o reconhece como um ser humano (2010, p. 165) (grifos nossos).

6.4.4.2. A Íntima e Indissociável Relação entre o Homem, o Mundo e Deus

O último subtópico da presente revisão da literatura busca desvelar um achado importante nos estudos pesquisados: a essência mesma da Educação do gênero humano segundo o pensamento buberiano. Como vimos anteriormente, para Buber, o ser humano é um ser que existe em um mundo concreto, que existe em relação-com-outros-seres-e-coisas. Mais que isso, a forte influência chassídica na vida do filósofo austríaco o guiou a uma concepção de existência em que o mundo concreto em que vivemos é também o lócus em que se realiza

o mundo divino. Assim, a partir dos estudos encontrados nesta revisão da literatura, podemos compreender que, de uma forma geral, a existência humana, para Buber, é sempre concebida em uma dupla e interdependente perspectiva: a da concretude de sua existência-no-mundo e a da essência transcendente/divina que habita em seu interior (à qual ele pode e deve abrir-se em autenticidade e assumi-la nos diversos encontros com a concretude) (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; SILVA, 2017; LEÃO, 2018).

Tendo em mente esse pressuposto decisivo para compreendermos o homem, “[...] a educação na perspectiva de Buber também não é dissociada de tais categorias: divino e humano [...]. O *divino sustenta o humano* também na relação educadora [...]” (PARREIRA, 2010, p. 118) (grifos nossos). O paradoxo marcante da existência humana – a saber, saber-se *humanamente concreto em sua imanência*, mas dotado de uma *essência transcendente/divina* que pode *santificar suas ações* (BUBER, 2011) através das respostas autênticas ao mundo –, é o primado que embasa a concepção dialógica da Educação em Buber: o ser-próprio se realiza em-relação-ao-mundo na medida em que contribui com a realização do ser-próprio dos demais seres e coisas que vêm ao seu encontro.

Newton Aquiles VON ZUBEN *APUD* PARREIRA, um dos maiores biógrafos de Buber, assevera esse primado que embasa a concepção educacional do filósofo do diálogo, ao afirmar que este pensador era guiado pelo desejo “de levar os homens a descobrirem a realidade vital de suas existências e a abrirem os olhos para a situação concreta que estavam vivendo” (2010, p. 118). Esta citação de Von Zuben, destacada por Parreira (2010), denota essa dupla e indissociável perspectiva a constituir a realidade humana: divina/transcendente/vital e, ao mesmo tempo, imanente/concreta.

PARREIRA ainda nos diz que

Martin Buber pautou sua existência no empenho de contribuir para que o homem *pudesse viver autênticas interações com seu semelhante* (relações dialógicas) e *com o Tu eterno* (Deus), resgatando a humanidade entre os homens, por meio de interações genuínas que vislumbram em cada Tu o Tu eterno (2010, p. 40) (grifos nossos).

Assim, nos é possibilitado compreender que a relação entre os homens pode e deve buscar corresponder à relação com o divino (Tu Eterno), sempre situada no mundo concreto, em uma situação atual e que exigirá abertura, presença, honestidade e autenticidade. Pensando na importância desse primado para o pensamento educacional de Buber, PARREIRA também nos diz que

Buber (1974) considera que a relação entre os homens é, autenticamente, a relação com Deus; *ele não dissocia isso*. [...] em cada ação relacional que torna o homem presente, ele almeja se aproximar do Tu eterno (Deus). O pensamento de Buber nos revela claramente o propósito de um *resgate do diálogo permanente entre Deus e os*

homens (ZUBEN, 2003). O que, consequentemente, implica no resgate de relações mais humanas entre os homens (2010, p. 117) (grifos nossos).

Novamente Parreira (2010) nos ajuda a desvelar a essência que conduz o pensamento educacional de Buber, que é justamente a intenção de contribuir para o resgate de relações mais humanas entre os homens, nas quais o paradoxo imanência-transcendência se faz sempre presente e orienta a postura do homem que se abre à tarefa divina de ser-a-si-mesmo-autenticamente-enquanto-responde-às-solicitações-do-mundo-concreto. Essa dupla perspectiva é indissociável e inextricável, pois o ser só pode ser ser-próprio se ele assume a tarefa individual do Ser que lhe cabe: responder autenticamente ao mundo concreto, em cada situação, com a totalidade do seu ser. Como bem afirma LIMA abaixo, tal paradoxo indissociável e inextricável aponta para o encontro humano com o sentido religioso (ou transcendente, espiritual, divino etc.):

Quando o homem se recusa a assumir a tarefa individual sobre o mundo, se recusa igualmente a realizar a relação autêntica com Deus, pois a sua vida no mundo, vivida genuinamente, corresponde fielmente à sua relação com Deus. [...] Parece-nos estar claro o postulado buberiano que não dicotomiza os domínios do mundo e de Deus. O homem não alcança o seu objetivo de relacionar-se com Deus se não relaciona-se efetivamente com o mundo; esta é uma condição de legitimidade do encontro humano com o sentido religioso (2011, p. 76).

6.5 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA: BUBER E A EDUCAÇÃO

Após o detalhamento dos elementos que encontramos nos trabalhos pesquisados sobre o pensamento pedagógico de Martin Buber e sobre possíveis referências à questão da fé, passamos às considerações finais desta segunda revisão da literatura.

Como vimos acima, abordar o tema da formação humana no pensamento buberiano implica abordar a ontologia da relação e a primazia do diálogo, uma vez que, para o filósofo austríaco, o homem só consegue encontrar um fundamento para sua existência através das relações que estabelece (LIMA, 2011). Tal condição dialógica da existência humana nos situa como *seres interpelados pelo mundo* e, ao mesmo tempo, *capazes de respondê-lo autenticamente*.

É justamente essa condição dialógica que nos guia ao entendimento sobre o horizonte de formação humana: o homem só encontra sua essência quando participa de uma relação dialógica. Porém, cabe a ênfase de que tal relação só pode ser estabelecida quando o homem *decide livremente* escutar e responder ao outro (como uma espécie de *livre obrigação*).

Refletindo sobre a singularidade de cada indivíduo, os autores pesquisados nos ajudaram a compreender que *cada ser humano possui uma essência própria, singular, sua*; e que o objetivo dos encontros dialógicos é justamente o de possibilitar o encontro dessas essências próprias e o de auxiliar na assunção e na consolidação destas através de uma existência autêntica.

A Educação, portanto, segundo Buber, acontece “[...] numa linguagem de interpelação e resposta, que se intensifica até a responsabilização” (PEREIRA APUD GUENDELMAN, 2019, p. 14). Essa é a essência dialógica do pensamento buberiano que debruça seu entendimento sobre as questões educacionais humanas.

Em relação ao indivíduo singular, o qual também é potencialmente dialógico, vimos que possui em sua essência uma *realidade primordial (ou realidade original/primitiva)* que o guia. Assim, pudemos compreender que abordar a essência humana, ou seja, a sua autenticidade, demanda de nós uma atenção especial a esta realidade primordial que habita em seu interior; este é o lastro que nos conduz no caminho da formação humana dos indivíduos singulares. Sobre esse tema, os autores pesquisados foram enfáticos: a realidade primordial é o centro de toda e qualquer Educação; é a essência sem a qual não se concebe a Educação, nem a formação humana do indivíduo. Aproveitamos a oportunidade para firmarmos nossa compreensão de que esta realidade primordial refletida por Buber corresponde à dimensão espiritual nos estudos de Röhr (2013a).

Aprofundando o horizonte que compreendemos a partir desta revisão da literatura, também encontramos na literatura estudada a referência à existência de forças que atuam na intimidade do homem singular, no sentido de aproximá-lo a esta realidade primordial; estas forças são chamadas de *forças formativas* (ou *forças atualizadoras*). Os autores que abordaram o tema das forças atualizadoras/formativas também afirmaram que também atuam, em nosso interior, forças contrárias que buscam nos desviar de nosso caminho próprio.

Como vimos anteriormente, também habita o íntimo do indivíduo singular um instinto/impulso que o guia naturalmente às relações com o mundo; os autores estudados ressaltaram que o pensamento buberiano afirma a existência inata de um *instinto dos vínculos* ou de um *impulso de interligação*. Podemos compreender resumidamente que tal força inata habita em nosso íntimo nos colocando em movimento em direção ao estabelecimento de relações com o mundo concreto (seja ele representado por outras pessoas, seres ou coisas). A função deste impulso/instinto é justamente favorecer nossa aproximação ao mundo concreto e, conseqüentemente, às características dialógicas que favorecem os desenvolvimentos dos

envolvidos, bem como o desenvolvimento do mundo que os cerca. Como afirmaram alguns autores estudados, não nascemos com tais características; as desenvolvemos através dos diversos encontros e situações.

Assim, falar em essência dialógica, para o pensamento buberiano, requer situar a *vivência da dinâmica dialógica*; isto implica em conceber que, para os indivíduos singulares, tal dinâmica se dá de forma constante e repetida ao longo de sua existência, no decorrer de suas existências situadas nos diversos espaços e tempos. O que isso nos revela é que o processo dialógico é dinâmico e que, ao longo de nossa vida, algo sempre nos é dito, e algo sempre nos é exigido em resposta.

Ou seja, somos seres potencialmente singulares e dialógicos, imersos em um mundo concreto que nos fala e que nos exige resposta. Porém, não podemos cair no equívoco de abordar a formação humana do homem de forma impositiva. Uma ênfase fundamental feita por Buber, segundo os estudos que encontramos, é dirigida à *liberdade* inerente à condição humana, como um espaço existencial onde o indivíduo pode decidir por aproximar-se à sua essência e aos vínculos de solidariedade com o mundo. No campo educacional, isso quer dizer que a liberdade é o ponto de partida da educação; é o momento da possibilidade; não é uma meta educativa, mas uma *condição imprescindível*, algo sem o qual não há Educação.

Como forma de desvelar seu entendimento sobre a liberdade, Buber se valeu de duas imagens antagônicas que caracterizam as influências que interferem no caminho formativo do homem, para só então situar a liberdade. “O oposto a ser coagido pelo destino, pela natureza e pelos seres humanos não é estar livre do destino, da natureza, e dos seres humanos, mas estar intimamente unidos e aliados a ele, a ela, a eles [...]” (BUBER APUD CASTRO, 2015, p. 77). Com isso, o filósofo austríaco nos indica que a *liberdade não significa ausência de influências*, excetuando o homem do mundo, incluindo-o em uma espécie de vácuo existencial. Pelo contrário, o que nos diz seu entendimento é que “O homem é livre apenas na medida em que é *capaz de estabelecer relações autênticas*” (SANTIAGO, 2008, p. 258) (grifos nossos).

Isso desvela a compreensão de que o significado essencial da liberdade humana tem relação direta com a *possibilidade do estabelecimento de relações baseadas numa autêntica solidariedade*. Para Buber, a liberdade

está localizada entre esses dois extremos, constituindo, assim, *o ponto de passagem de uma situação à outra*; é um *impulso de decisão*. A pessoa para unir-se a uma realidade, primeiramente precisa ter-estado-em-si-mesma e, por meio de sua capacidade de decisão, estabelecer vínculos (XAVIER, 2009, p. 30) (grifos nossos).

Como vimos acima, ao tema da liberdade humana é associada, de forma essencial, a *decisão individual*. Isto porque Buber identifica que a essência dialógica/relacional do homem só se manifesta quando o indivíduo se abre e decide agir em coerência com os valores ético-humanos e metafísicos. No caso acima, a união em solidariedade com o mundo concreto demanda abertura e decisão pessoal de buscar a solidariedade através de seu ser-e-estar-no-e-com-o-mundo.

Vemos desvelado, dessa forma, que não é possível falar em formação humana, em Buber, e isentar o homem de relacionar-se concretamente com o mundo. Isso porque esta solidariedade abordada acima também pressupõe conceber a alteridade em sua concretude. O indivíduo singular, assim, nunca pode ser concebido como que encerrado em si mesmo, mas sempre em-relação-com-o-mundo-concreto. Qualquer ideia, teoria ou outra abstração que possa ajudar o homem em seu desenvolvimento só é considerada válida se o aproxima da realidade concreta do mundo. Sobre isso, SANTIAGO nos diz que “Assumindo a concretude da existência como referência, Buber conclui que uma visão de mundo, e, por conseguinte, uma teoria educativa, é tão mais legítima quanto mais nos aproxima da realidade” (2008, p. 246).

O tema da *concretude do mundo* (e, conseqüentemente, de todos os seres e coisas que o habitam), em Buber, leva-nos a conceber que cada existência está situada em um mundo real e concreto, o que nos leva à defesa da singularidade de cada existência e à consciência de que, em nossas relações com o mundo concreto, não devemos nos relacionar com o que pensamos sobre essas diversas singularidades, mas, sim, devemos nos relacionar com elas mesmas, em suas concretudes.

Os autores estudados também afirmam que Buber nos alerta para outra questão fundamental: levar em consideração a *eterna imprevisibilidade* do mundo, das situações concretas e dos demais seres. Conceber essa imprevisibilidade à luz de sua concepção dialógica significa compreender que sempre estamos imersos em contextos que nos exigem de formas diversas e imprevisíveis. É justamente por isso que nossas pré-compreensões sobre o mundo e sobre os demais seres *não podem sobrepujar o encontro com o mundo*, pois é apenas nesse encontro, nesse momento imediato, nessa fração de segundos (fugaz, rápida e não manipulável pelo homem) que o homem tem, de fato, a possibilidade de ver-se-inserido-no-mundo-e-com-o-mundo. Um legado desta concepção buberiana para o campo educacional situa a importância de *nos indagarmos constantemente sobre nós mesmos e sobre o mundo que se encontra conosco*, no sentido de buscarmos a essência mesma e concreta que nos concebe e que nos une. Essa

indagação constante corresponde a uma espécie de cuidado com a essência própria dos seres e das coisas e com a dinâmica dialógica (e imprevisível) dos fatos e dos encontros.

Após vermos situados vários temas sobre o indivíduo inserido-no-e-com-o-mundo-concreto, é importante lembrarmos que a questão do mundo é central para o pensamento buberiano. Os autores estudados apontaram que o mundo é concebido por Buber como uma espécie de comunidade, a qual só é edificada através da Educação. A comunidade pensada e defendida por Buber diz respeito às relações autênticas entre os seres humanos; diz respeito à “consolidação de atitudes e valores reconhecidamente humanos e humanizantes” (SANTIAGO, 2008, p. 307). Isso quer dizer que a noção de comunidade não se restringe a um grupo humano específico e definível a priori, quer seja ele geográfico, ideológico, religioso ou étnico. Isso quer dizer que a noção de comunidade em Buber rejeita qualquer rotulação que possa, de antemão, segregar sujeitos humanos. Assim, é desvelada a indissociabilidade entre o pensamento educacional buberiano e um projeto de mundo baseado na solidariedade e nos demais valores que edificam a humanidade do homem.

Trazendo essa reflexão para o chão cotidiano da Educação, podemos compreender que a Educação só pode se dar através das pessoas que *encarnam* os valores que representam o sentido de uma autêntica comunidade, a saber: a solidariedade, o respeito à alteridade, o diálogo imediato, o auxílio ao vir-a-ser do outro etc. Dessa forma, podemos depreender que somente através de indivíduos educadores que sejam e que ajam de forma ética, é possível haver a Educação do gênero humano.

Voltando a refletir sobre o indivíduo singular e seu processo de formação humana, é mister refletirmos sobre a dinâmica interior em que o indivíduo se desenvolve e se aproxima ao seu eu mais íntimo. Para Buber, esse processo de formação é uma busca de si mesmo (de uma essência própria) através das interações/relações com o mundo concreto. Tal busca, porém, não pode ser concebida como um movimento finito, posto que o ato de buscar uma essência própria (uma autenticidade) requer constância, implica em continuidade ininterrupta no espaço-tempo da existência humana, e que, ao evoluir das situações/encontros, consolida-se gradativamente a assunção dessa essência-própria-no-e-com-o-mundo.

Tal processo de formação humana é chamado por Buber de *processo de atualização*. O que vai se atualizando, por assim dizer, é o indivíduo-em-formação diante da concretude de sua essência individual, de seu eu mais íntimo, sempre através das relações que estabelece com o mundo. Isso nos remete à essência hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional do pensamento buberiano, uma vez que o próprio percurso de formação é concebido em sua

perspectiva de aproximação constante à essência individual (nunca de desvelamento total) e de assunção cotidiana dessa essência nos diversos encontros.

Situada nesse processo de atualização está a *autoformação*, tema caro à filosofia buberiana. Falar em Educação também significa falar sobre o papel que o indivíduo tem diante de seu caminho formativo: a postura essencial de autoformação, configurada nas ações cotidianas de busca e de assunção de seu eu profundo. A autoformação indica justamente a atenção que cada homem deve dedicar ao seu caminho de formação, ao se questionar constantemente, em cada situação: qual escolha me tornará mais próximo do meu eu profundo? Essa escolha que fiz corresponde a mim mesmo? Tais questões nos ajudam como uma espécie de descortinar da própria essência.

Outros três elementos se fizeram presentes e importantes para a compreensão da formação do homem: a *autenticidade*, a *espontaneidade* e a *coerência*. A autenticidade nos faz conceber constantemente que algo nos é autêntico, nos é verdadeiro, nos é próprio, bem como algo é autêntico, verdadeiro e próprio ao outro. A espontaneidade nos orienta a buscarmos, gradativamente, através de nossas palavras e atos, a livre expressão de nosso espírito. Já a coerência diz respeito à postura unificada do homem que busca concretizar, através de suas falas e ações, aquilo que pulsa em sua essência. Sobre este último elemento, é importante enfatizar que a coerência deve orientar o caminho de formação do homem, no sentido de harmonizar, de aproximar e de unir seu pensamento, sua fala e sua ação – na busca e na assunção da unicidade de sua existência.

Ainda sobre a importância da coerência para a formação humana, alguns autores estudados apontaram que o objetivo da Educação, segundo Buber, é contribuir para que o educando desenvolva um grande caráter. Partindo da compreensão de que o caráter é “o elo entre o ser do indivíduo e a sequência de suas ações e atitudes” (BUBER *APUD* LEÃO, 2018, p. 91), o grande caráter pode ser compreendido como um ser que demonstra uma forte coerência entre o que é, em essência, e o que pensa, fala e faz no mundo; além disso, é um ser responsável que se vê comprometido pessoalmente com o mundo e os demais seres e coisas existentes.

A *responsabilidade*, assim, é uma característica marcante do grande caráter pensado por Buber. Como vimos anteriormente, a responsabilidade é uma característica atrelada à existência humana e significa, em linhas gerais, a assunção de uma livre obrigação de responder autenticamente às solicitações do mundo concreto. É nesse sentido que CASTRO afirma que a “filosofia de Buber permite situar a educação como responsabilidade com o mundo em que vivemos, responsabilidade com o outro” (2015, p. 76). Santiago (2008) desvela ainda mais o

significado da responsabilidade segundo o pensamento de Buber, afirmando que a responsabilidade genuína corresponde à resposta autêntica do homem a uma situação singular, a um evento que lhe acontece em tempo real.

Os últimos elementos abordados na presente revisão da literatura situam-se no que Röhr (2013a) compreende como dimensão transcendente. Nos estudos que encontramos, pudemos compreender que o pensamento buberiano aborda a existência do homem singular em face de uma dimensão que não pode ser apreendida por nenhuma de nossas dimensões imanentes (nem por nosso corpo físico, nem por nossas sensações físicas, nem por nossas emoções, nem por nossa mente), mas que “*nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela*” (RÖHR, 2013a, p. 26) (grifos nossos).

Conforme alguns autores estudados, a transcendência que compreendemos no pensamento buberiano diz respeito à dimensão humana que busca um horizonte de eternidade que oriente a sua existência, o que, em nossa compreensão, a partir dos estudos de Röhr, é uma manifestação de nossa espiritualidade.

Conforme nos foi possível desvelar ao longo das inúmeras idas e vindas junto aos estudos encontrados, a dimensão transcendente/espiritual demanda comprometimento do homem com a sua própria autenticidade, mas também com a autenticidade do mundo, derivando dessa imagem a compreensão de que a formação espiritual não é linear, pois demanda tempo, demanda dedicação e se dá na medida em que o homem busca se abrir ao mundo concreto com o qual estabelece contato, busca ver os sentidos existentes dentro de si mesmo e dos outros com os quais se depara, sempre concebendo que cada indivíduo possui uma essência própria que só é acessível a ele mesmo, essência que vai se desvelando em diversos giros hermenêuticos em busca do sentido mais profundo, do seu sentido mais íntimo (existencial) – o qual não pode ser tomado como acabado e definitivo, tendo em vista o inacabamento do homem (postura fenomenológica).

Aproveitando essa imagem que busca desvelar o horizonte de formação humana sob o prisma da espiritualidade, precisamos enfatizar que o pensamento de Martin Buber concebe este horizonte como um horizonte de integralidade, de plenitude, onde tudo e todos veem-se imbricados por essência, numa perspectiva dialógica, interdependente e concreta. É por esse motivo que os autores estudados apontam a defesa incondicional da alteridade como um pressuposto inegociável do pensamento buberiano.

Defender incondicionalmente a alteridade indica caminhos inequívocos à Educação e ao educador singular, uma vez que se parte da ideia de que todos possuem uma essência própria;

e é aqui que começa, de fato, o caminho educativo. A postura essencialmente educativa, conforme os autores estudados, corresponde à ação *do educador que busca a abertura dos educandos às suas realidades primordiais*, às suas essências, e isso se dá a partir da *abertura destes à atuação das forças formativas* que existem em seu íntimo (QUERETTE, 2007; SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; RÖHR, 2013b; SILVA, 2017; LEÃO, 2018). Como bem afirmou QUERETTE, essa abertura “está no sentido de *criar condições em que o outro esteja apto para receber orientações do seu próprio interior*, no processo de humanização” (2007, p. 106-107) (grifos nossos).

Tal jornada, porém, só é viável se, na relação educadora, prevalece uma ambiência de *confiança*, a qual “[...] possibilita aos educandos a abertura e a coragem necessárias à sua própria formação, à busca de suas essências e à assunção de sua autenticidade e da responsabilidade que lhes cabem nos mais diversos encontros e contextos” (LEÃO, 2018, p. 83). Esta confiança, na verdade, é uma confiança no Ser, em um possível sentido existencial. Conforme os autores estudados afirmaram, essa confiança *é a materialização, a encarnação* do crédito subjetivo, do sentimento de segurança e de respeito, da crença de que algo possui qualidade superior e que não falhará; enfim, *é a materialização da transcendência na figura de uma pessoa inteira e real*; materialização que possibilita a abertura do educando a esta dimensão.

Nossa busca por desvelar o pensamento educacional de Buber nos estudos encontrados na presente revisão da literatura desvelou, por fim, um importante elemento que dialoga diretamente com o objeto do nosso trabalho, que é a aquisição de uma fé própria ao longo do processo de formação. No caso de Martin Buber, compreendemos que sua fé própria o conduziu a acreditar no processo de formação humana como processo de atualização constante do ser-próprio diante de sua essência. A fé própria de Buber também o conduziu à fé na existência de forças atualizadoras (primitivas/primordiais/transcendentes) que indicam aos homens quais escolhas/caminhos lhes são mais próprios/autênticos. Pelo que pudemos compreender nos estudos encontrados, também é fruto da fé própria buberiana a fé na possibilidade de que cada ser humano venha a se abrir e a se comprometer com sua essência individual. Afinal, pensar na evolução deste ser humano é uma tarefa que requer uma *fé nessas características*, no processo de formação humana como um caminho de busca de si mesmo, num processo constante de aproximação a essa essência própria, apesar da existência de forças que nos distanciam deste caminho.

Para concluirmos a presente revisão da literatura, achamos importante abordarmos os apontamentos que foram vistos, analisados e refletidos acima a partir do campo educacional, especificamente sobre o chão do encontro entre educadores e educandos. Como vimos, a essência dialógica/relacional pensada por Buber envolve necessariamente os indivíduos em suas concretudes, mas também a dimensão transcendente/espiritual que perpassa os demais seres e coisas de uma forma indissociável e inextrincável. Assim, optamos por resgatar uma afirmação feita pelo teórico da Educação, RÖHR, no sentido de apontar essencialmente aquele elemento sutil que, quando nos voltamos a ele, orienta-nos em nossa jornada existencial: “a realidade espiritual existe quando se reconhece e quando se compromete com essa realidade. Não dá para adestrar. Uma educação para a espiritualidade é preparatória; o passo definitivo é do indivíduo” (2016a, p. 12). Dessa forma, não podemos ir além do que Buber caracterizou como uma insistência pedagógica de persistir pela abertura dos educandos às suas essências individuais, pela assunção cotidiana destas essências, bem como pelo entendimento de que a essência humana nos conduz aos vínculos de solidariedade com os demais seres com os quais nos deparamos ao longo de nossas vidas.

7 A CONCEPÇÃO QUE BUBER TEM DO JUDAÍSMO E DO HASSIDISMO

O filósofo Martin Buber, como já dissemos anteriormente, nasceu em uma renomada família judaica e teve algumas experiências marcantes relativas à religiosidade durante a sua infância e adolescência, as quais voltariam a ressoar, mais tarde, em sua maturidade. No início de sua vida adulta, porém, Buber passou um tempo distante dessas raízes religiosas. Quando o filósofo retornou a elas, participou de um movimento político, o sionismo¹²⁴, o qual visava fortalecer uma identidade judaica. Buber, no entanto, distanciou-se desse movimento quando percebeu que a forma de atuação deste não seria capaz de promover uma transformação particular em cada homem judeu. Dessa forma, Buber, que sempre nutriu certas ressalvas ao judaísmo ortodoxo, em virtude da obrigatoriedade de seguir às cegas certas leis, distanciou-se do movimento sionista e, mais ainda, do judaísmo ortodoxo e se aproximou de uma outra vertente menos rígida do judaísmo, o hassidismo¹²⁵. Para ele, essa corrente compreendia cada homem como um ser singular, bem como impelia este homem à busca do seu caminho próprio. Foi dentro desse contexto que Buber se interessou em recontar as lendas hassídicas.

Para o filósofo do diálogo, “Nenhuma renovação do judaísmo é possível se não carregar dentro de si os elementos do Hassidismo” (BUBER, 2003, p. 15). Para entendermos tal afirmação, precisamos detalhar um pouco mais a concepção de Buber acerca do judaísmo e o seu caminho de aproximação ao hassidismo.

Como afirmamos acima, Buber sempre manteve certas restrições em relação ao judaísmo em virtude das normas que essa religião pregava e da obediência a essas normas que ela exigia. Essa ideia denotava, para Buber, algo demasiadamente rígido e propulsor de uma ideia de vida sem caráter pessoal. Dessa forma, enquanto grande parte das pessoas de sua época se colocava como seguidores desse tipo de judaísmo, Buber se afastava do que considerava ser um judaísmo institucionalizado. De acordo com SCHOLEM¹²⁶,

Para a maioria de seus contemporâneos, o judaísmo era um fenômeno historicamente circunscrito, no qual impulsos e aspirações capazes de formulação atualizaram-se, uma continuidade histórica na qual a vida de um povo se forjou graças a certas ideias decisivas: o monoteísmo, a lei e a exortação profética à justiça, a teologia centrada nos conceitos de criação, revelação e redenção. Quando jovem, [Buber] rompeu com as instituições desta tradição a que jamais retornaria (1994, p. 134).

124 Falaremos detalhadamente a respeito desses momentos da vida de Buber mais adiante.

125 O hassidismo é uma vertente menos ortodoxa do judaísmo que surgiu na Polônia no século XVIII.

126 Gershom Scholem é um dos maiores críticos de Buber. Mais adiante trataremos desse assunto com maior ênfase.

A ironia é que, mesmo não fazendo parte do grupo de judeus ortodoxos, Buber foi a pessoa que, por algum tempo, exerceu uma forte influência entre os jovens judeus e foi um dos principais responsáveis por levar a discussão sobre o judaísmo para todo o mundo. Nesse sentido, SCHOLEM afirma que

O paradoxo de sua aparição e fama no grande mundo, apoiado por uma *oeuvre*¹²⁷ significativa, consistia no fato de que o mundo considerava justamente esse indivíduo como o grande representante do judaísmo em nosso tempo: este homem que chegava a negar possuir algum ensinamento que pudesse ser transmitido¹²⁸ [...] com total radicalismo, se afastava das instituições judaicas quanto ao culto, e que ninguém vira em uma sinagoga durante os quase trinta anos que viveu em Israel (1994, p. 133).

Talvez o que muitos não entendam dessa relação entre Buber e o judaísmo é que o que balizava as ações de Buber era uma noção muito forte de coerência em relação ao caminho próprio que cada ser humano tem a seguir. Desse modo, não poderia haver leis que determinassem um modo específico de seguir a Deus.

Ainda falando sobre esse modo singular de Buber vivenciar o judaísmo e os desdobramentos de suas ações, chamamos atenção para o fato de que muitos jovens não entenderam o fato de o filósofo não ter acompanhado os demais judeus no começo do processo de regresso à terra natal de Israel, mesmo ele tendo abordado esse regresso em seus discursos enquanto integrava o movimento sionista, e mesmo após sua saída deste movimento. Contudo, para Buber, aquele não era o momento para ele sair da Alemanha e, mesmo com a pressão de muitas pessoas, ele não foi. Endossando o que acabamos de colocar, SCHOLEM diz que:

Buber, cujas conversas, discursos e sermões se centravam na palavra realização, recusou aceitar a última – ou assim parecia aos desapontados. *Da perspectiva de Buber as coisas pareciam diferentes: ele havia tomado uma decisão pessoal diferente, escolhido um meio diferente de realização* (1994, p. 131) (grifos nossos).

Sendo assim, Buber seguiu seu caminho tomando a decisão que mais o representava naquele momento, que era a de não ir para Israel.

De acordo com SCHOLEM, “[...] Buber buscou a transformação criativa do judaísmo; buscou aqueles momentos na sua história e em seu passado, em que o elemento criativo rompe com as formas [...]” (Ibid, p. 132) e foi desse modo que chegou ao hassidismo. Como diria VON ZUBEN¹²⁹ *APUD* BUBER, “no judaísmo da diáspora¹³⁰ sempre houve comunidades cujos

127 Essa palavra francesa tem como um dos seus significados o termo “obra”.

128 Tal afirmação implica uma contraposição às leis judaicas ortodoxas.

129 Newton Aquiles Von Zuben é um dos mais importantes tradutores de Buber aqui no Brasil.

130 As diásporas do povo judeu correspondem aos vários momentos em que esse povo foi expulso por grandes impérios de suas terras e obrigado a perambular pelo mundo, fixando-se em outros lugares.

membros se chamavam ‘hassid¹³¹’ (piedoso, devoto)” (2004, p. 26); tais comunidades possuíam uma característica singular entre elas, que era a relação direta com Deus através de suas formas de agir no mundo. Para VON ZUBEN *APUD* BUBER, o hassidismo corresponde a uma nova manifestação do judaísmo, uma “[...] vida nova, na qual o antigo e o tradicional são aceitos e se mostram transfigurados na simples e cotidiana existência de cada um, para lhe proporcionar uma nova luz” (Idem).

Através dos estudos de Von Zuben (*APUD* BUBER, 2004) e da autobiografia do filósofo do diálogo (BUBER, 1991), sabemos que Buber teve contato com o hassidismo em dois momentos diferentes de sua vida. O primeiro, em sua infância, foi quando fez uma visita, juntamente com seu pai, a uma comunidade hassídica em Sadagora, na Galícia, cidade situada na Polônia. Esse primeiro contato foi vivido com toda inteireza e receptividade de uma criança. Sobre esse momento de sua vida, BUBER nos diz que

Isto foi o que eu experienciei naquela época, quando criança, na suja vila Sadagora, da “sombria” massa hassídica, a qual eu observei como uma criança experencia estas coisas, não como ideias, mas como imagem e sentimento: que o homem perfeito é importante para o mundo e que o homem perfeito não nenhum outro além do verdadeiro salvador (1991, p. 35).

Já o segundo momento em que Buber se encontrou com hassidismo ocorreu quando ele já participava do movimento sionista, no início de sua vida adulta. Ele se deparou, de repente, com o livro “Testamento de Israel Baal Schem Tov”. As palavras do Baal Schem transmitiram ao filósofo o fervor da vida cotidiana santificando Deus no mundo. Assim, a leitura desse livro o permitiu vislumbrar “o judaísmo como religiosidade, como hassidismo. As imagens de minha infância, a lembrança do tzadik¹³² e de sua comunidade me iluminaram e me levantaram[...]” (BUBER *APUD* VON ZUBEN, 2004, p. 26) (grifo nosso). Dessa forma, BUBER *APUD* FRIEDMAN também afirma:

Instantaneamente conquistado, conheci então a alma hassídica. O judaico primordial apareceu diante de mim, floresceu até adquirir expressão consciente na noite do exílio: apreendi a criação do homem à imagem de Deus como um fato, como devir, como uma tarefa. E essa realidade judaica primordial era uma realidade humana primordial, o conteúdo da religião humana... A imagem da minha infância, a memória do tzadik e sua comunidade, surgiu para me iluminar: reconheci a ideia do homem perfeito. Ao mesmo tempo, *descobri a vocação de proclamá-lo ao mundo* (1993, p. 54) (tradução e grifos nossos).

131 Em alguns autores, o termo é grafado *hassid* e, em outros, *hassidim*. Os hassidim são os que têm como mestre os líderes do hassidismo. Como afirmou BUBER, “[...] os hassidim, os devotos, ou, mais corretamente, os fiéis à aliança [...]” (1967, p. 20).

132 Em alguns autores o termo é grafado *tzadik*; em outros, *tzadikim*. Os *tzadikim* são líderes do hassidismo, e, por sua vez, são os mestres dos hassidim. “Os Tzadikim, termo que geralmente se traduz por ‘os Justos’, mas que significa os que mostraram sua justeza, os que deram à prova [...]” (BUBER, 1967, p. 20).

A partir da afirmação acima, notamos que a união entre a leitura do livro sobre o Baal Schem e as memórias da sua infância, em que visitou uma comunidade hassídica, fizeram com que Buber vivesse, em suas palavras, uma fantasia do real, ou seja,

não é um olhar para o outro¹³³; é um penetrar audacioso no outro, potente como um vôo, penetrar no outro que reivindica o movimento mais intensivo do meu ser, à maneira de toda fantasia verdadeira; só que aqui o campo de minha ação não é o todo-possível, mas a pessoa real e singular que vem ao meu encontro, que eu posso tentar tornar presente para mim, assim mesmo e não de outra forma, na sua totalidade, sua unidade e unicidade, e no seu centro dinâmico que realiza tudo isto sempre de novo (BUBER, 2014, p. 148).

Assim, partindo desses dois momentos de (re)encontro com o hassidismo, Buber descobriu sua vocação, ou o sentido divino de sua existência, que era o de proclamar a realidade humana primordial, a realidade narrada nas lendas hassídicas.

Dentro desse percurso compreensivo, faz-se necessário nos atermos um pouco mais à afirmação de Buber em relação à noção de judaísmo como religiosidade, uma vez que o conceito de religiosidade buberiana se aproxima muito aos conceitos apontados pelas pesquisas encontradas em nossa primeira revisão da literatura. Após a leitura do livro “Testamento de Israel Baal Schem Tov”, Buber percebeu o judaísmo como religiosidade e não como religião. Isso quer dizer que ele começou a ver um centro dinâmico de vida no judaísmo, posto que, para ele, a religiosidade corresponde a algo que impele o ser humano à busca de sua relação com Deus; por outro lado, o referido filósofo concebe a religião em uma perspectiva diferente, como centrada em dogmas e em direcionamentos a serem seguidos pelo homem que quiser encontrar Deus. Assim, *religiosidade é movimento, é libertação do espírito*; religião, por sua vez, é rigidez, aprisionamento. Nas palavras do próprio BUBER APUD SCHOLEM,

Religiosidade é o sentimento do homem, sempre renovado, sempre se exprimindo e se formando de novo, surpreso e em veneração, que existe acima da existência condicionada, no entanto, irrompendo no seu interior algo incondicional; é a pretensão de instituir uma comunhão viva com o último, a vontade de realizar isto por sua ação e instalá-la no mundo humano. Religião é a soma dos costumes e doutrinas nos quais a religiosidade de dada época de um povo se expressou e se moldou... A religião é verdadeira tanto quanto é frutífera; mas isto perdura enquanto a religiosidade, quando assume o jugo dos mandamentos e artigos de fé, é capaz – frequentemente sem conhecimento – de impregnar e transformá-los muito intimamente com um novo significado florescente, de modo que apareçam a cada geração como se tivessem sido revelados a ela pessoalmente naquele mesmo dia para cumprir seus próprios desejos, estranhos aos pais. Se, contudo, os ritos e os dogmas da religião se tornaram tão rígidos de modo que a religiosidade seja incapaz de movê-los, não mais querendo submeter-se a eles, então, a religião torna-se infrutífera e, assim, não verdadeira. Assim, a religiosidade é o criativo e a religião, o princípio organizador; a religiosidade começa de novo com cada jovem profundamente tocado pelo mistério; a religião quer forçá-lo para dentro de sua estrutura, estabilizá-lo agora

133 Lembrando que aqui, para Buber, a fantasia do real pode acontecer dentro de uma atmosfera de relação entre pessoas, animais, coisas ou situações.

e sempre. Religiosidade significa atividade – colocar-se em uma relação elementar com o absoluto – religião significa passividade – tomar para si os mandamentos tradicionais. A religiosidade só tem seu objetivo; a religião tem fins; devido à religião, os pais amaldiçoam os filhos que não aceitarem a inspiração de seu Deus. Religião significa preservação; religiosidade significa renovação (1994, p. 143-144) (grifos nossos).

Dessa maneira, podemos dizer ainda que Buber, a partir do hassidismo, conseguiu ver um judaísmo que não era condicionado a uma forma única e acabada, mas que era capaz de colorir de significação a sempre renovada vida e sua forma de se relacionar com Deus. Assim, o hassidismo, ou o judaísmo visto através dessa lente, pode ser encarado como um processo formativo que implica a transformação de algo amorfo e estático em algo dinâmico, frutífero e repleto de centelhas de vida. Corroborando com essa ideia, destacamos um trecho do discurso de Buber intitulado “O Formativo”, no qual ele falou sobre a dicotomia vivenciada pelos judeus. Tal dicotomia está situada entre o informe e o formativo, sendo o primeiro o responsável por estabelecer a ordem das coisas, e, o segundo, por fazer emergir de forma particular, em cada indivíduo e/ou comunidade, um modo próprio de realizar Deus no mundo. Assim, em suas palavras,

O que outrora foi criado como uma vitória do formativo sobre o informe, a estrutura da comunidade, a norma e a ordem, a instituição, toda a criação do espírito, fica, durante o tempo todo, exposto à influência desfigurante do informe e, sob ele, torna-se rígido, mudo e sem sentido e, no entanto, não quer morrer, mas persiste em sua rigidez, mudez e falta de sentido, pois é preservado com vida graça ao poder do princípio oposto. *Assim, formação é transformação e assim a batalha de formação é um processo que sempre recomeça.* Aquele que dá forma [*DerGestaltend*] conduz a batalha não contra o informe, mas contra os monstruosos aliados deste, contra o reino da forma em decomposição [...] Pois o contraste e o conflito entre o formativo e o informe foi, por mais terrível que isto possa parecer, a saúde do judaísmo. Sua doença na *Galut*¹³⁴ consiste na impotência e no estranhamento daqueles que podem dar forma. Ocorreu que o eterno processo do judaísmo não poderia mais atingir a produtividade... e a *dimensão do espírito formativo foi expulsa pelo reino da forma em decomposição...* O destino do judaísmo não pode mudar antes de recomeçar a batalha frutífera entre o formativo e o informe (BUBER APUD SCHOLEM, 1994, p. 141-142) (grifos nossos).

Atentamos ainda que, para Buber, caminhar sob as forças dicotômicas do informe e do formativo não é o problema, uma vez que, enquanto estão em conflito, essas duas forças são capazes de gerar formas criativas de vida. Em outras palavras, o embate entre o formativo e o informe é salutar e necessário para o processo de formação, uma vez que, sem esse embate, o que antes era repleto de energia criadora ganha contornos mórbidos e estáticos, visto que se institucionaliza, se cristaliza e é tido como válido universalmente (vira um reino da forma em decomposição). Deriva desse embate a noção de que o formativo precisa do informe, para poder

134 Esse termo significa diáspora.

ressurgir quando em contraste com este; e que o informe, sem o formativo, não tem sentido, fica esvaziado da vida frutífera do formativo. Aachamos importante ressaltar: o formativo, para acontecer, tem que entrar em batalha com o informe e buscar sempre recomeçar. Dentro desse contexto, *Buber considera que o hassidismo reflete a religiosidade e o processo formativo e se distancia do que tende ao estático, ao rígido, ao controlador.*

De acordo com BUBER,

[...] o hassidismo mostrou ao indivíduo, partindo de cada tentação, até mesmo de cada pecado, o caminho para Deus, “que vive com eles no meio de suas impurezas”. Sem diminuir a força obrigacional da Torá¹³⁵, *o movimento não só fez luzir em todos os mandamentos legados um sentido imediatamente gerador de felicidade, mas chegou a eliminar efetivamente o muro que dividia o sagrado e o profano, ensinando a executar toda ação profana como santificada.* Sem resvalar para o panteísmo, que aniquila ou debilita o valor dos valores – a reciprocidade da relação entre o humano e o divino, a realidade do Eu e do Tu que não cessa mesmo à beira da eternidade – o hassidismo tornou manifesta, em todos os seres e todas as coisas, as irradiações divinas, as ardentes centelhas divinas, e ensinou como se aproximar delas, como lidar com elas e, mais, como “elevá-las”, redimi-las e reatá-las à sua raiz primeva (1967, p. 21) (grifos nossos).

Nessa assertiva acima, podemos notar como Buber compreende o hassidismo e o que esse tipo de religiosidade faz reverberar no caminho do homem: a santificação das ações cotidianas, ordinárias, profanas através da relação frutífera entre cada homem singular e Deus. É sendo afetado por essa perspectiva que Buber se lança, ao longo de sua vida, a recontar as lendas hassídicas.

7.1 A FORMA PECULIAR DE INTERPRETAÇÃO BUBERIANA DAS LENDAS HASSÍDICAS

Ao falar das lendas hassídicas, de um modo geral, BUBER nos diz que

A lenda Hassídica não possui a força austera da lenda do Buda nem a intimidade da franciscana. Não germinou à sombra de antigos bosques nem nas encostas onde medram oliveiras verde-prateadas. Nasceu em estreitas ruelas e pequenos quartos mofados, transmitida de desajeitados lábios para orelhas de ansiosos ouvintes (2003, p. 13).

A partir da afirmação acima notamos que as lendas hassídicas, segundo Buber, surgem em meio ao concreto ordinário do cotidiano e não envoltas em uma atmosfera sublime e distanciadas do caos.

Ampliando os horizontes sobre a forma de percepção das lendas hassídicas, para Buber, achamos válido elucidar uma colocação que está contida no livro “A lenda do Baal Schem”:

135 Texto que contém os mandamentos que devem ser seguidos pelos judeus.

A lenda hassídica é o corpo do ensinamento, seu mensageiro, seu signo ao longo do caminho do mundo. É a forma mais tardia do mito judaico que conhecemos. A lenda é o mito da convocação. Isto significa: nela, a personalidade original do mito está cindida. No mito puro não há nenhuma diversidade de ser essencial. Ele conhece a multiplicidade, mas não a dualidade. Até o herói encontra-se somente em outro degrau do que o do deus, mas não em frente dele: eles não são o Eu e o Tu. O herói tem uma missão, mas não um chamado. Ele ascende, mas não fica transformado. O deus do mito puro não chama, ele gera; ele expede aquele a quem gerou, o herói. O deus da lenda convoca o filho do homem – o profeta, o homem santo (BUBER, 2003, p. 16).

Vamos tentar entender melhor essa passagem acima, uma vez ela contém o embrião do pensamento buberiano a respeito da relação Eu e Tu, ou seja, nessa fala, Buber transparece os indícios de sua perspectiva dialógica, a qual estaria presente de forma mais aprofundada anos mais tarde em sua obra *Eu e Tu*. Como vemos nessa afirmação, Buber diferencia o mito puro (no qual não existe o Tu diante de um Eu) da lenda (na qual existe um Eu frente a um Tu, *na qual alguém é chamado*). Então, no mito, o Eu e o Tu não são opostos, são iguais; já na lenda, temos o Eu e o Tu com suas singularidades, os quais são chamadores e chamados. Quando Buber diz que “a lenda é o mito da convocação”, isso significa que a personalidade original do mito está nela dividida; porém, é esclarecido na próxima frase que “No mito puro não há nenhuma diversidade de ser essencial”, então, existe uma unidade a priori. O mito conhece a multiplicidade, mas não a dualidade de entes independentes, próprios, singulares. Assim, o herói, do mito, tem uma missão, uma obrigação, mas não está sendo chamado. O deus do mito puro não chama, ele cria. Ele manda o que foi criado por ele, que é o herói. O deus da lenda, por outro lado, chama; nesse caso, chama o filho do homem. (Idem)

Nessa linha de interpretação das afirmações de Buber, podemos ainda dizer que, quando ele diz que “A lenda é um mito do ‘Eu e Tu’”, então, nesse caso, em princípio, a visão do Eu e Tu é um mito do chamado e do chamador; do finito que entra no infinito; ou, em outras palavras, quer dizer que, nas lendas hassídicas, Deus precisa do homem para que possa se expressar. Essa passagem contém em seu cerne o diálogo entre o “Eu” e o “Tu eterno”. O ponto fundamental é o seguinte: na questão da relação “Eu e Tu” existe uma união, uma identificação total dos dois entes, mas cada qual mantém sua própria singularidade. Assim, Buber fala, pela primeira vez em suas obras, em seu livro “A lenda do Baal Schem”, sobre o sentido pleno da relação mútua do “Eu” e “Tu”, que mais tarde formou o centro da sua vida e do seu pensamento. Pensando na possibilidade do encontro humano e na importância da singularidade do ser individual, FRIEDMAN nos diz que “[...] é necessário compreender a singularidade para compreender o diálogo. Só quem ocupa o terreno de sua singularidade e o aprofunda a cada encontro pode estar preparado para o encontro com o outro” (1993, p. 63) (tradução nossa).

Ainda nesse caminho de compreender a forma buberiana de interpretar as lendas hassídicas, podemos dizer que Buber retém delas aquilo que o permite retratar os *tzadikim* e registrar a relação destes com os *hassidim*. Sobre o modo de realizar essa interpretação, BUBER afirma que

O retrato de um homem e seus caminhos é mais fácil de compor, a partir do material disponível, quando trazemos à luz os vários princípios de seu ser e de suas obras, cada qual por si e, onde possível, cada qual em seu desenvolvimento particular, *de modo a fundir tudo isso numa espécie de biografia interior* (1967, p. 16) (grifos nossos).

Nesse sentido, percebemos que Buber primou por recontar essas lendas procurando imbricar os valores que eram suscitados em cada lenda e as ações realizadas por seus protagonistas. Dessa forma, Buber criou um modo particular de reconto das lendas hassídicas. Sobre o modo de realizar esse trabalho, BUBER nos diz que

No decurso de um longo trabalho, não encontrei melhor caminho para tal fim do que começar por renunciar à pseudoforma das anotações disponíveis, com sua secura ou excesso de pormenores, suas obscuridades e digressões, e reconstruir os eventos mencionados com a maior exatidão viável (e, sempre que possível, fazendo uso de variantes ou de outro material relevante) e relatá-los, numa forma adequada ao assunto em pauta, da maneira mais clara possível. [...] Somente em casos esporádicos, quando o material era por demais fragmentário, procurei compor um todo conecto, fundindo o que eu tinha com outros fragmentos e preenchendo os vazios com elementos relacionados (1967, p. 14).

Achamos válido pontuar como Buber procurou fazer esse trabalho de reconto das lendas hassídicas porque existem autores, como Scholem, que fazem severas críticas ao modo buberiano de interpretação dessas lendas. Para SCHOLEM (1994, p. 12-13), por exemplo, não podemos considerar tais interpretações como um material de cunho acadêmico, uma vez que ele não possui referências; outro problema reside no fato de que Buber, em suas interpretações, apenas leva em consideração as lendas, e não outros textos de relevância histórica; outra digressão de Buber, na visão de Scholem, diz respeito à sua seleção do material, uma vez que este era selecionado a partir do significado que Buber atribuía às lendas. Ainda sobre essa relação do filósofo austríaco com a lenda hassídica, achamos válido também pontuar o que ele disse na introdução do seu livro “A lenda do Baal Schem”, no ano de 1907:

Eu a tenho de livros populares, de Caderno de anotações e panfletos, às vezes também de viva voz, da boca de pessoas que ainda ouviram o seu tartamudeio. Eu a recebi e a contei de novo. Não a transmiti como se fosse alguma peça de literatura; não a elaborei como se fosse algum material de fábula. Eu a contei de novo como alguém que nasceu mais tarde. Eu criei em mim o sangue e o espírito daqueles que a criaram e, do meu sangue e do meu espírito, ela se tornou nova. Eu me situo na cadeia dos narradores, um elo entre elos; eu conto uma vez mais as velhas histórias e, se elas soam como novas, é porque nelas o novo já se encontrava, adormecido, desde quando foram contadas pela primeira vez (BUBER, 2003, p. 14).

Para esclarecer ainda mais o que representam as interpretações de Buber e a sua visão acerca de seu trabalho interpretativo, nos ateremos a algumas reflexões feitas por FRIEDMAN, o qual se vale, por vezes, das próprias palavras de Buber:

Buber declarou que desde 1910, quando terminou seu estudo fundamental das fontes, seu objetivo não era apresentar um panorama histórico global acerca do hassidismo mas sim um quadro seletivo. Porém o princípio de seleção aplicado aqui, como em seu trabalho sobre o judaísmo em geral, não era subjetivo. *“Na vida e nos ensinamentos do judaísmo, lidei com o que, de acordo com minha visão, é verdadeiramente ajustado, decisivo devido ao seu papel na história anterior e futura do espírito humano. [...] Desde que amadureci essa visão, eu não usei um filtro; Eu me tornei um filtro”* (1993, p. 408) (tradução e grifos nossos).

Desse modo, percebemos que Buber deixa claro que seu trabalho com as lendas hassídicas, assim como com o judaísmo, sempre foi perpassado por uma intencionalidade que acreditamos ser a de fazer propulsar a alegria e o entusiasmo de se relacionar com Deus a partir de cada hora mortal e, assim, “superar o eclipse de Deus” no mundo. Contudo, tal intencionalidade não convergia com um apanhado histórico do movimento hassídico, o qual Scholem e outros críticos reivindicavam. BUBER *APUD* SCHOLEM (1994), em uma conversa, chega a dizer a Scholem que o hassidismo visto dentro da perspectiva que este coloca, em nada o interessa.

Retomando a questão da seleção e das interpretações das lendas hassídicas por Buber, FRIEDMAN nos diz que

A resposta de Buber a Scholem apareceu no comentário em setembro de 1963 e começa com um longo capítulo sobre “duas maneiras diferentes de resgatar uma grande tradição de fé religiosa de seus escombros e trazê-la de volta à luz”: a da erudição histórica e a de comunicar fielmente a vitalidade e o poder da fé. Esta última “abordagem deriva do desejo de transmitir ao nosso tempo a força de uma vida de fé anterior e ajudar nosso tempo a renovar seus laços rompidos com o Absoluto”. Essa abordagem requer um conhecimento adequado da tradição com todos os seus vínculos espirituais e históricos, mas não é necessário expor todos, mas apenas uma seleção daqueles que incorporam o elemento vitalizador, uma seleção baseada não em estudos objetivos, mas na “confiabilidade da pessoa que a realiza de acordo com os critérios, porque o que para o erudito pode parecer mera ‘subjetividade’ mais cedo ou mais tarde pode ser necessário para o processo de renovação” (1993, p. 411) (tradução nossa).

O que vemos na resposta de Buber a Scholem é novamente a reiteração de que o olhar buberiano sobre as lendas hassídicas cumpriu o propósito de elucidar o que há de mais vivo nas mensagens deixadas através das lendas, desde os tempos longínquos em que a fé e a vida acendiam os corações humanos e realizavam Deus em seus cotidianos.

Dentro desses horizontes, trazemos abaixo uma das lendas narradas por Buber, para que possamos nos aproximar aos elementos tão ternos que fazem parte das lendas hassídicas e da vida e da obra de Martin Buber. Escolhemos a lenda intitulada “O Pastor” para que, juntos a ela, possamos caminhar através da energia de vida que ela contém, para que, tocados pelas suas

palavras, possamos, quem sabe, aproximarmo-nos ao tão presente inefável da vida. A escolha dessa lenda não foi por acaso, mas, sim, porque, ao nosso ver, ela faz florescer muitos dos ensinamentos que gostaríamos de conseguir comunicar sobre a vida e a obra de Martin Buber e seu processo de aquisição de uma fé própria. Temos a certeza de que não conseguimos escrever com a devida significância que merecem os muitos aspectos que estudamos sobre Buber, sua vida e suas obras, porque não é fácil traduzir em palavras estruturalmente encadeadas o que há de verdadeiramente *Vivo*. Assim, acreditamos que as lendas, os contos, as músicas, as pinturas, a arte em si, têm essa capacidade de traduzir o intraduzível que habita no mundo concreto. Dessa forma, reiteramos que a lenda que aqui apresentamos nos tocou desde o primeiro momento, e ela, dentre tantas outras, possibilitou-nos uma aproximação aos elementos sutis dos quais tentávamos falar e não conseguíamos.

Dessa forma, pedimos ao leitor que, mais do que compreender o significado dos personagens ou das palavras, tente apenas apreender, como diria Buber, o que de novo lá se encontra adormecido, posto que, como sabemos, as lendas são formas indiretas de contar algo, e na lenda “O Pastor”, veremos alguns elementos que estão presentes na concretude da vida em geral, mas que muitas vezes passam despercebidos: o humano se concretiza em cada situação, e não em meras generalizações; a nossa responsabilidade com o mundo concreto; cada resposta autêntica que damos ao momento presente nos conduz a Deus, ao Tu eterno; a paz que tanto buscamos não reside fora de nós, mas, sim, no que fazemos cotidianamente etc.

Considerando o que afirmamos, achamos pertinente expressar, mais uma vez, o que nos diz BUBER: “A lenda do Baal Schem não é a história de um homem, mas *a história de uma convocação*. Não narra um destino, porém uma vocação. Seu final já está contido em seu início, e um novo início, em seu fim” (2003, p. 16); nessa perspectiva, compreendemos que a lenda hassídica intitulada “O Pastor” pode nos ajudar a compreendermos a vocação do Baal Schem, a de Buber e, quem sabe, a nossa também.

7.2 REFLEXÕES ENTRE UMA DAS LENDAS HASSÍDICAS E O PENSAMENTO BUBERIANO

O Pastor

Sempre que a luz envia seu mensageiro, a noite também envia o seu. A luz tem apenas seu olhar, mas a noite possui mil braços. O mensageiro da luz tem apenas sua ação, mas o da noite tem mil gestos.

Naquele tempo seu nome era Iakov Frank. Versado em todas as artes da trapaça, ele falsificava o mais sagrado, percorria com doze eleitos todas as cidades da Polônia e permitia que o venerassem como o Messias. O encanto colorido da mentira emanava

dele, seus olhos suaves e brilhantes inebriavam a terra e cada coração vacilante se lhe rendia.

Certa manhã, o Baal Schem¹³⁶ sentiu uma mão sobre seu ombro e, quando se virou, viu o anjo da batalha com pálida fronte e semblante colérico. “O que desejas, ó Mestre?” perguntou com voz incerta.

Mas o outro disse: “Você sabe o quê”, e se foi. Sua mão havia sido retirada do ombro do Baal Schem, mas um peso ficou e não quis abandoná-lo.

Então, o Baal Schem preparou-se para a peleja. E, ao ver que a força que residia nele não seria suficiente para a tarefa, decidiu chamar de volta todos os raios que sempre conferira aos seres terrenos. Convocou os raios de bem longe, lançou um chamado sobre a terra e disse: “Voltem para casa, minhas crianças, pois preciso de vocês para a luta”. Logo, os raios crianças correram para lá e o cercaram em amplo e silencioso círculo. Israel, o filho de Eliezer, o Baal Schem, mirou longe, na distância, onde uma esfera dos seus, iluminando-se com luz própria, encerrava outra, enquanto o sol poente contemplava sua imagem na fimbria do dia, derramando em todos os longes no fulgor do ocaso. Em seguida, falou baixinho e devagar: “Uma vez eu os expedi e lhes dei a dádiva de trazer consolo, ou alegria ou solução. Mas, agora, eu os chamo de volta para que sejam meus, outra vez, e me ajudem no grande conflito com o mensageiro da noite. Eu não os teria tirado dos lugares do mundo em que vocês se fixaram e despertam a vida se a redenção não estivesse em jogoo nascimento do futuro. Agora, porém, eu os convoco”.

Depois disso reinou de novo o silêncio sobre a terra. Por fim, uma pequena centelha falou: “Desculpe-me, Mestre, e todos vocês me desculpem por lhes falar sobre um assunto sem importância. Mas, é isto que eu gostaria de lhe pedir, querido Mestre, que me permitisse retornar ao meu lugar. Pois, quando me enviou para longe, o senhor me submergiu no coração de um jovem que mirava melancólico, de sua janela, um mundo que se fechava duramente para dele. Porém, a partir do momento em que eu nele penetrei, o mundo se lhe abriu, cheio de vida, e a colina diante de sua janela lhe pareceu verde, amarela, vermelha e branca, de acordo com o jogo das estações. O senhor o privaria disso?”.

O Baal Schem calou e acenou a permissão à centelha. Mas, imediatamente, outras vozes se ergueram falando de homens que elas haviam libertado da dúvida e da vacuidade, da loucura e da amargura, da cegueira e da carência, e os quais, se elas os deixassem, teriam, outra vez, de mergulhar nas trevas. E logo, de mil bocas, soou pelo ar: “O senhor quer arruinar tudo o que redimiu?”.

Assim soou mil vezes a pergunta. Durante longo tempo o Baal Schem permaneceu sentado ouvindo todos os ecos até que se perderam nas vibrações do ar. Aí disse sorrindo: “Então, bem, minhas crianças, eu as abeço outra vez. Voltem aos seus lugares!” Levantou-se e estendeu sua mão sobre a luminosa hoste.

Quando, em seguida, ficou só, e viu ao longe, na fimbria do firmamento, o último raio de ouro refluir ao mundo, o Baal Schem falou a sua alma: “agora busque para você mesma companheiras, querida alma, que estejam envolvidas e encerradas em seu trabalho como o pássaro que repousa no seu planar. Coloque sobre os ombros delas essa ordem e as guie contra o homem de mil gestos para que elas o vençam!” O Baal Schem ascendeu ao mundo superior e entrou no céu dos profetas. Lá encontrou Ahia de Schiló, o ancião, que outrora fora enviado pela divina ira contra os reis de Judá.

Ahia o saudou: “Abençoado seja aquele que aí vem, Israel, meu filho. Como no tempo em que você era um menino e eu descia até você, às noites, para lhe ensinar o mistério do fervor, assim se flameja até a mim, aqui no alto, o brilho de seu desejo”.

“Muito do fervor do meu âmagio foi sacrificado”, replicou o Baal Schem, “e não me resta mais o suficiente para a tarefa. O meu desejo, que você percebeu por meus passos, é encontrar aquelas almas que respiram no seu fogo qual um serafim. Seu ardor deve consumir o mensageiro da noite.”

136 O nome Baal Schem significa “Mestre do Bom Nome”; é chamado assim o Rabi Israel Ben Eliezer, fundador do Hassidismo. Esse Rabi viveu entre 1700 e 1760. As lendas do Baal Schem, contadas por Buber, são histórias que relatam a vida deste Rabi e a relação que ele estabeleceu com Deus e com o mundo (BUBER, 1967).

“Aquele a quem você procura não está entre as almas de meu reino”, disse Ahia. “Perguntemos a Elias. Em suas viagens sobre a terra ele pode bem ter visto uma como ela”.

Dirigiram-se, pois, a Elias que, justamente então, com seus velozes pés alados atravessava o átrio do céu dos profetas, com os membros ainda tensos do vôo e no coração, no entanto, já a espera de um destino. Ao se aproximarem, voltou-se para eles. Ainda antes que a pergunta tivesse deixado os lábios deles, Elias falou ao Baal Schem: “Aquele a quem procuras é Mosché, o pastor. Ele pastoreia ovelhas nas montanhas que são denominadas de Poloninas”. E Elias já se inclinando de novo para a terra preparava-se para uma nova viagem.

Ao sopro do verão, ondulavam-se os prados. O Baal Schem para lá se encaminhou calado e ensimesmado. Não deu atenção aos animais que saíram da mata com os olhos confiantes, quando perceberam seus passos, nem aos ramos que acariciavam seus braços. Seus pés não sentiam o terreno em que pisavam. Assim, chegou ao prado da grande montanha que, começando atrás de uma larga vala, estendia-se para cima em direção ascendente ao cume da montanha. Nas amplas planícies, as ovelhas de Mosché espalhavam-se como um povo de leves nuvenzinhas brancas. Quando o Baal Schem avistou a pradaria, colocou-se atrás de um arbusto a fim de observar o pastor sem ser notado.

Viu um jovem de pé à beira da vala; os louros cabelos cobriam-lhe os ombros, seus olhos estavam bem abertos como os de uma criança. Uma vestimenta tosca envolvia seus membros musculosos. O jovem abriu a boca e falou. Embora ninguém estivesse à sua frente e ninguém estivesse à vista, perto ou longe, ele travava um diálogo com alguém. “Querido senhor”, ele disse, “ensine-me o que posso fazer por ti! Se tiveres ovelhas que eu possa guardar, eu cuidarei delas dia e noite sem querer soldos. Mostra-me o que devo fazer!” Então o fosso d’água encheu-se à sua vista. Imediatamente o jovem ergueu-se e com os braços nos quadris e pés unidos começou a saltar sobre a vala. Esta era larga, cheia de lama e toda cambada de coisas, e o saltar custou ao rapaz bastante suor. Ainda assim não desistiu nem se deteve numa das margens, porém, continuou a pular de um lado para o outro dizendo de perneio, “por amor a ti, Senhor, e para o teu agrado!” Só de vez em quando interrompia esse ato para cuidar das ovelhas que, entrementes, havia montado todas muito alto, na encosta, e dirigia palavras carinhosas para os animais. Depois tornava a correr para a vala.

Por um longo tempo o Baal Schem observou isso e pareceu-lhe que esse serviço era maior do que todos os que ele jamais oferecera a Deus, com a dedicação d’alma. Enfim, saiu de seu esconderijo, aproximou-se de Mosché e falou: “Eu tenho uma palavra a lhe dizer”.

“Não me é permitido ouvi-lo”, replicou o pastor, “pois meu dia pertence àquele que me contratou”.

“Eu acabei de ver você saltando sem medir o tempo”, disse o mestre.

“Isto eu faço por amor a Deus”, replicou o pastor, “e por ele eu posso perder um momento”.

O Baal Schem, porém, pousou sua mão amistosa sobre o braço do rapaz: “Amigo, eu também vim até você por amor a Deus”.

Logo os dois estavam sentados debaixo de uma árvore e o santo homem falava de sua preocupação enquanto, próximo a ele, o pastor ouvia com a alma estremecida.

O Baal Schem falou da solidão de Deus e de Seu esplendor, que está exilado no destino do mundo imperfeito. Ele contou como todas as criaturas sofrem com essa separação e trabalham para a sua reunificação. “é como se o mistério da eternidade já estivesse próximo”, ele falou, “e esperando para se completar. Mas o outro lado se opõe à unificação do céu e da terra enviou, uma vez mais, seu mensageiro para impedi-lo. Em licenciosa escuridão ele se insinua por entre o mundo dos homens e os desencaminha para a aparente luz da redenção”.

Quando o Baal Schem falou do mensageiro, o pastor levantou-se de um salto e bradou: “Mestre, onde está esse homem de quem o senhor fala? Pois não pode acontecer que ele sobreviva após o momento em que eu o encontrar!” No entanto, o mestre lhe ordenou que se calasse e começou a instruí-lo para a peleja.

O demônio adversário, porém, pairava invisível nos ares e ficou ciente da aliança entre os dois. E, como lhe fora concedido o dom de ver por dentro dos acontecimentos, ele compreendeu o significado do diálogo entre o velho e o jovem, nesse prado, na orla da floresta. Estendeu-se por sobre o mundo e com terrível poder sorveu todo o mal que medrara naquele dia. Depois disso, abriu caminho para o reino superior e reclamou com palavras estridentes seu direito sobre os tempos. Então, veio do centro inominado da solidão uma voz que estava cheia e repleta de tristeza. O demônio caiu para trás de vapor. Mas a voz disse: “O momento é seu e, sempre, apenas o momento, até que um dia o saber o subjogue e você mergulhe em minha luz, porque você não mais suporta ser o senhor do momento”. A voz emudeceu. O demônio, porém, livrou-se dos grilhões do saber, baixou rapidamente, agarrou as nuvens e as amassou com punhos furiosos. Despertou o vento da tempestade, ordenou ao trovão ribombar e libertou os raios para o trabalho. O fogo caiu sobre a cidade, e os sinos repicaram. Quando Mosché, o pastor, ouviu os toques e repiques, interrompeu as palavras sagradas e pensou em seus animais, que estavam dispersos e desprotegidos no alto da montanha durante a comoção dos céus. Ele se levantou de um salto e com rápidas passadas correu para cima, ao encontro de suas ovelhas para atrair as desgarradas com palavras carinhosas e não deu a menor atenção ao santo homem e a seu aviso. Vagarosamente, com a cabeça e o olhar inclinados para a terra, o Baal Schem desceu. Quando parou no vale, sentiu um braço ao redor de seu pescoço. Ao se voltar, viu o anjo com rosto resplandecente que agora também colocou o outro braço ao redor de seu pescoço e o beijou. Ele reconheceu o príncipe da morte e do renascimento. (BUBER, 2003, p. 181-185)

7.2.1 Nossa Interpretação da Lenda: desvelamentos buberianos

Em nossa compreensão, a lenda hassídica apresentada acima talvez seja uma das melhores formas de expressar o que gostaríamos de dizer acerca do caminho percorrido por Buber.

Seguindo esses horizontes, nossas interpretações sobre essa lenda intencionam simplesmente construir uma ponte entre algumas das sutilezas que lá estão contidas e as reflexões que, no decorrer do presente trabalho, tomarão contornos mais profundos. Por ora, achamos válido mencionar tais reflexões para que, mais adiante, possamos ter algumas pré-compreensões sobre o caminho de aquisição da fé própria de Martin Buber.

Vale ressaltar que nossas interpretações sobre a referida lenda não possuem nenhuma pretensão de esboçar considerações acerca dos elementos místico-religiosos que a perpassam, uma vez que, em nossa pesquisa, tais elementos não são relevantes. Reiteramos que nos detivemos apenas aos elementos que nos inspiram a falar do caminho próprio de aquisição da fé de Martin Buber e de seu desenvolvimento humano.

A partir das considerações feitas acima, vamos, nas próximas linhas, nos deter a alguns acontecimentos descritos na lenda, os quais, para nós, permitem-nos visualizar, de forma mais vívida, alguns elementos da vida e da obra de Martin Buber. Sendo assim, para uma melhor compreensão desses elementos, dividimos o presente capítulo em seis subtópicos, a saber: O sempre presente desfiladeiro estreito; A redenção do lugar onde estamos; A necessidade que

Deus tem de cada um; A inteireza no momento presente; O diálogo; Esboçando alguns breves comentários.

7.2.2 O Sempre Presente Desfiladeiro Estreito

A lenda “O Pastor”, logo no seu início e ao longo do seu desenvolvimento, fala sobre uma situação comum a cada homem, na qual ele percorre seu caminho existencial como se caminhasse em cima de uma corda bamba ou, como diria Buber, em cima de um desfiladeiro estreito¹³⁷, situado entre forças dicotômicas (bem x mal; luz x escuridão; forças atualizadoras x forças contrárias) e momentos paradoxais¹³⁸.

Em meio a esse desfiladeiro estreito, e diante dos inúmeros paradoxos de sua vida, o homem tem a possibilidade de dar passos em busca daquilo que mais lhe seja próprio, que mais o desenvolva humanamente; mas isso é uma possibilidade e não uma regra. Sobre esse desfiladeiro estreito que o homem enfrenta ao longo do seu caminho, BUBER *APUD* FRIEDMAN afirma que

Em algumas ocasiões eu disse a meus amigos que meu ponto de vista poderia ser chamado de “*desfiladeiro estreito*”. Com isso, quero dizer que não estou no amplo platô de um sistema que inclui uma série de certezas sobre o absoluto, mas em um estreito desfiladeiro rochoso entre os abismos, onde não há segurança do conhecimento comunicável, mas a certeza de saber o que não foi revelado (1993, p. 11) (tradução nossa).

Nessa perspectiva, notamos que esse desfiladeiro estreito citado por Buber não é algo que traga ao homem uma segurança, mas, como já dissemos, caminhando nele, o homem pode se encontrar com o que lhe é próprio. Dessa forma, em nossa compreensão, Buber usa essa metáfora do desfiladeiro estreito para dizer que o caminho do homem não é fácil, mas que, apesar dessa sempre iminência de ser desafiado a cair nos abismos, é nesse caminho que ele pode viver de forma plena e inteira. Daí, nota-se também que tudo o que chega ao homem, durante o seu caminho, é algo que solicita dele a sua atenção, porque é através dessas situações, pessoas e coisas que o homem pode ir desenvolvendo sua humanidade, sempre mais.

Dentro desses horizontes, nos quais o homem é constantemente solicitado a responder e a se responsabilizar pelo momento, é que Buber se mostra contrário a todas as ideias que engessam a vida do homem, que instituem um modo de vida a ser seguido por todos e que

137 Esse termo também é chamado de estreita aresta em alguns trabalhos e traduções.

138 Esta foi uma temática que Buber nunca se eximiu de falar, o paradoxo humano que pode responder ao momento com toda a sua inteireza ou com apenas fragmentos de seu ser.

forçam o homem a escolher um dos lados dos paradoxos presentes em sua vida. Nessa direção, SANTIAGO nos diz que

A expressão estreita aresta designa a sua recusa a uma lógica binária que o conduza a optar por um lado ou outro da situação paradoxal. É a aceitação do paradoxo, da contradição entre uma ou outra categoria, dada a impossibilidade da escolha de um único caminho. Ela também é 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. [...] *Ela representa na vida e na obra de Buber uma adesão à concretude da existência*, que para ele se tornou mais do que um modo de pensar, mas algo que orientou o seu agir. Tal fato se expressa na biografia desse autor, que nos permite compreender melhor esta senda como aceitação da existência concreta, marcada por seus paradoxos e contradições (2008, p. 20) (grifo nosso).

Em sua vida, como veremos mais adiante, Buber viveu os paradoxos encontrados e percorreu o seu caminho na insegurança do sempre presente desfiladeiro estreito, assim como também o fizeram o Baal Schem e o pastor da lenda.

7.2.3 A Redenção do Lugar Onde Estamos

Outro elemento da filosofia buberiana que vemos situado na referida lenda é a ideia de que podemos redimir o lugar onde estamos, ou seja, que podemos fazer florescer o bem onde habitamos, através de nossa existência. Essa redenção faz com que possamos realizar Deus no mundo (BUBER, 1967).

Atentamos ainda para o fato de que a redenção do lugar onde estamos, a partir de nossas ações, é algo que permeia não só as obras de Buber, mas também a sua própria trajetória¹³⁹. De acordo com LEÃO,

Essa perspectiva mais ampliada de mundo e de homem, de diálogo e de relação, fez com que Buber apontasse o pedaço do mundo/de vida que cabe a cada homem singular redimir. *Para tanto, é preciso que ele escute o que emana de sua alteridade e a responda de maneira essencial, com o mais íntimo de sua existência*. O fundamental para o nosso bem e o desse mundo é que respondamos com a nossa autenticidade. Esse é o nosso papel nesse mundo, é o nosso destino, é o caminho de nossa realização existencial (2018, p. 70) (grifo nosso).

Dentro desse contexto, percebemos que não podemos redimir o lugar onde estamos a partir de uma atitude coercitiva ou fingida. A redenção só pode ser feita a partir de uma resposta do homem ao momento presente com todo o seu ser. Assim, BUBER ainda nos diz que “Todo o caos organizado da época espera pela ruptura e, onde quer que o homem perceba e responda, está contribuindo para esse fim” (2014, p. 75).

139 Veremos mais adiante vários momentos em que Buber redime o lugar onde estava através da sua presença.

Na lenda “O Pastor”, vemos que o Baal Schem espalhou muitas das suas centelhas de vida pelo mundo, para que elas pudessem romper com o caos que afligia os diferentes lugares e corações. Por sua vez, o próprio pastor da lenda, a partir da sua ação de autêntica responsabilidade para com suas ovelhas, também demonstrou contribuir para romper com o caos e realizar Deus no mundo. Como diria BUBER, “Na medida em que tu sondas a vida das coisas e a natureza da relatividade, chegas até o insolúvel; se negas a vida das coisas e da relatividade, deparas com o nada; se santificas a vida, encontras o Deus vivo” (2004, p. 104). Diante dessa afirmação, podemos dizer ainda que a redenção do lugar onde estamos passa pela assunção de nossa responsabilidade em relação ao momento presente. Esse movimento acaba por santificar a vida e realiza Deus no mundo ou, em outras palavras, permite que o encontremos.

7.2.4 A Necessidade que Deus Tem de Cada Um

Outro elemento constitutivo da obra de Buber que observamos nesta lenda diz respeito à necessidade que Deus tem de cada um de nós para completar sua obra. Em seu livro “Eu e Tu”, BUBER reflete sobre a necessidade recíproca entre Deus e o homem, afirmando que

Necessitas de Deus para existir e *Deus tem a necessidade de ti para aquilo que, justamente, é o sentido de tua vida*. [...] O mundo não é um jogo divino; ele é um *destino divino*. O fato de que exista o mundo, que o homem, a pessoa humana exista, que eu e tu existamos tem um *sentido divino* (2004, p. 106) (grifo nosso).

Nessa direção, podemos ainda dizer que *todos nós existimos sob a égide de um sentido divino*, sendo que este sentido não é o mesmo para cada um. Cada pessoa, no lugar em que nasceu, caminhando sobre seu desfiladeiro estreito e enfrentando as vicissitudes do momento presente, pode encontrar o seu sentido divino da existência, pode realizar Deus no mundo. Nas palavras de BUBER, “Aquele que verdadeiramente vai ao encontro do mundo vai ao encontro de Deus” (2004, p. 114). Destacamos que, para realizarmos Deus no mundo, não precisamos, necessariamente, de atos grandiosos ou de instituições religiosas que chamelem nossas ações; podemos realizá-Lo no mundo através de simples ações cotidianas que nos encaminhem ao encontro do mundo, ao encontro do outro. Todavia, não podemos estar presos em nós mesmos, em nossas próprias concepções. Precisamos estar abertos e acreditar nesse mundo. Para BUBER, “Enquanto alguém se liberta somente em seu si-mesmo, não pode fazer nem bem nem mal ao mundo, não importa ao mundo. Somente aquele que crê no mundo pode ter algo a ver com o mundo. Se ele se arrisca nele, não permanece privado de Deus” (Idem).

Na lenda, vemos o Baal Schem explicando ao pastor a necessidade que Deus tem do homem para realizá-Lo no mundo e observamos também que o pastor e o Baal Schem realizam Deus no mundo de formas distintas e que eles têm a atitude de saírem de si e de irem ao encontro do mundo no momento em que se comprometem com suas ações. Essa é uma outra característica que será marcante na vida de Buber.

7.2.5 A Inteiraza no Momento Presente

Mais um elemento que aparece na lenda e que encontramos muito presente nas obras e na vida de Buber diz respeito à importância do estar presente no momento, uma vez que a nossa inteireza, ou, como diria Buber, nossa presença no momento presente nos permite estar atentos a nós mesmos e a tudo aquilo que se nos dirige, que nos chega, que nos fala. Isso, como vimos, é indispensável para a realização do sentido divino de nossa existência. Vale ressaltar que, na lenda, essa questão se apresenta de forma reversa quando o Baal Schem deixa de estar inteiro no momento presente ao passar pelos animais e não os percebê-los, bem como não notar os ramos que acariciam os seus pés. Estar ausente no momento presente nos impede de nos conectarmos com o que realmente importa e de nos encontrarmos com o que há de mais humano em nós. Desse modo, é preciso estar presente com todo o nosso ser em cada momento para podermos saber o que ele nos exige, para que possamos nos encontrar a partir dele e para que possamos, assim, realizar Deus no mundo.

Ao falar sobre as nuances dessa presença, BUBER afirma que “[...] o instante atual e plenamente presente, dá-se somente quando existe presença, na mente presente, dá-se somente quando existe presença, encontro, relação” (2004, p. 59-60). Nesse sentido, a presença (nossa inteireza) é algo indispensável para um viver autêntico. Veremos que essa noção de presença no momento presente se torna um tema relevante para Buber a partir de uma situação vivida, na qual ele não estava inteiramente presente e que ocasionou consequências irreversíveis.

7.2.6 O Diálogo

O diálogo é outro elemento que podemos observar na referida lenda. Esse é um dos elementos de maior destaque nas obras de Buber, fazendo, inclusive, com que ele seja conhecido como o filósofo do diálogo.

Para BUBER, “O diálogo genuíno só se dá em clima de plena reciprocidade, quando o indivíduo experiencia a relação também ‘do lado do outro’, sem, contudo, abdicar à especificidade própria” (2014, p. 8). Assim sendo, para que o diálogo aconteça preciso me voltar

ao outro com todo meu ser, sendo capaz de vivenciar o seu lado, sem perder de vista o meu. Nesse movimento, respondo com todo meu ser àquilo que me é exigido e sou capaz de potencializar o que o outro tem de melhor. Assim, saio desse momento também melhor. Esse movimento acontece muito rapidamente e raramente, mas quando ocorre, deixa marcas que duram no íntimo de quem o vivenciou.

Na lenda, percebemos o diálogo presente quando o Baal Schem chama de volta suas centelhas de vida e pede ajuda a elas. O que ocorre é que uma de suas centelhas diz para ele o que lhe aflige em seu íntimo: o pedaço do mundo que ela havia redimido e que agora estava em perigo. Nesse momento, o Baal Schem a escuta verdadeiramente e a compreende. Nessa passagem, vemos encarnado o verdadeiro diálogo, posto que quem fala, o faz partir de toda sua alma, com todo seu ser, composto por necessidades, aflições, desejos e medos; da mesma forma que também o faz aquele que escuta.

7.2.7 Esboçando Alguns Breves Comentários

Como pudemos observar, todos esses elementos que elucidamos a partir da lenda “O Pastor” estão relacionados entre si. Eles nos inspiraram no caminho de compreensão da vida e da obra de Buber e, conseqüentemente, da afirmação da sua fé própria e de seu desenvolvimento humano. A sensação que tínhamos, enquanto refletíamos sobre tais elementos, é que cada um deles possibilitava uma melhor compreensão do outro.

Nessa direção, podemos dizer que o homem situado em seu desfiladeiro estreito, o qual não nega os paradoxos, caminha com dificuldade e receia cair nos abismos; no entanto, tudo que se apresenta em seu caminho o convida a encontrar-se consigo mesmo. É a partir desse encontro que ele pode redimir o lugar em que vive e, assim, realizar Deus no mundo. Lembramos que, para Buber, Deus necessita de cada homem para se realizar; e o homem, por sua vez, realizando Deus no mundo, encontra o sentido divino de sua existência. Isso tudo só pode acontecer, porém, quando esse homem, em toda a sua inteireza, está presente no momento, estabelecendo um diálogo autêntico com aquele/aquilo que lhe chega. Assim, o homem aprende que seu caminho é singular e que sua abertura ao mundo que está ao seu redor é de extrema relevância. Esse caminho pode não ser um caminho fácil, mas é o seu caminho próprio, tendo em vista que cada passo dado nessa direção o aproxima de seus valores mais humanos.

8 BREVE CONCEITUAÇÃO BUBERIANA SOBRE A FÉ E UM PRIMEIRO MOVIMENTO EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO E DE AFIRMAÇÃO DE UMA FÉ PRÓPRIA EM SÃO FRANCISCO DE ASSIS

8.1 BREVE CONCEITUAÇÃO BUBERIANA SOBRE A FÉ

Não é intenção de nossa pesquisa realizar uma discussão sobre o conceito de fé para Martin Buber, mas, sim, desvelar os momentos de aquisição e de afirmação de sua fé própria. No entanto, por mais que não tenhamos como objetivo a discussão conceitual sobre o que é a fé para o filósofo austríaco, achamos que seria importante realizar uma discussão sucinta acerca desse conceito na obra de tal filósofo, visto que sua compreensão conceitual pode nos ajudar no desvelamento da afirmação de sua fé própria.

Em seus últimos anos de vida, Buber escreveu o livro intitulado “*Os dois tipos de fé*”. Nele, o filósofo explicita que podem existir vários conteúdos de fé; contudo, a fé propriamente dita só existe apenas de dois modos, a saber: uma, baseada na confiança (fé judaica) e outra, no reconhecimento de algo como verdadeiro (fé cristã) (BUBER, 1996). Nas palavras do próprio filósofo,

Ambos [os tipos de fé] são visíveis por simples fatos da nossa vida: um pelo fato de ter confiança em alguém sem poder "fundamentar" suficientemente a minha confiança nele, o outro pelo fato de que, também sem poder fundamentá-la suficientemente, reconhecer um estado de coisas como verdadeiro. Em ambos os casos, não é uma questão, no que diz respeito à impossibilidade de fundamentar, uma falta de minha capacidade de pensar, mas uma propriedade essencial de minha relação com aquele no que confio ou no que reconheço como verdadeiro (BUBER, 1996, p. 29-30).

Sendo assim, podemos dizer ainda que a fé, dentro da perspectiva da confiança, ou a fé baseada na verdade, não têm a necessidade de serem verificadas a partir de nossa racionalidade, visto que elas estão lastreadas em uma relação de confiança ou de crença na verdade, as quais simplesmente não precisam ser fundamentadas. Todavia, seja qual for o tipo de fé, ela tem a necessidade de todo o ser da pessoa. Assim, nunca podemos vivenciar a fé partindo apenas de uma única dimensão. Aquele que vive a fé, parte de toda a sua inteireza.

O tipo de fé baseado na confiança, explica BUBER, “tem seu exemplo clássico nos primeiros tempos da fé do povo de Israel – de uma comunidade da fé como povo, de um povo que nasceu como comunidade de fé” (1966, p. 31). A fé, nesse caso, é seguir acreditando, confiando na aliança entre Deus e os homens, ou seja, “é um permanecer confiando no contato com Deus” (BUBER, 1996, p. 12).

Por outro lado, o tipo de fé fundamentado no reconhecimento de algo como verdadeiro pode ser identificado como cristianismo, o qual se originou a partir da decadência do povo de Israel. Segundo BUBER,

[...] o cristianismo, exatamente, começa com a diáspora e como missão. A missão significa não só a divulgação, [...] mas ele é a respiração vital da comunidade e consequentemente a materialização do povo de Deus. A convocação de Jesus para se transformar no reinado de Deus que ‘se aproximou’ foi transformado no ato de conversão. [...] À pessoa a ser convertida, vem a exigência e a instrução de acreditar naquilo que não é capaz de acreditar como uma continuação de suas crenças anteriores, mas apenas em um salto. Para ter certeza, o lugar íntimo da fé não é entendido como mero crer que algo é verdadeiro, mas como um estado de ser (1996, p. 32).

Dentro da percepção de Buber, os valores pregados por Jesus estavam em comum acordo com o judaísmo original. Por diversos momentos de sua vida, como veremos em sua biografia, Buber disse não acreditar em certas coisas que estavam escritas no velho e no novo testamento; ele nunca conseguiu conceber Deus como um ser punitivo, vingador ou antiético; para ele, as histórias que assim o retratam são, antes de mais nada, interpretações errôneas do homem.

Buber buscou se aproximar mais ao cristianismo ao escrever o seu livro “Os dois tipos de fé”; especificamente, ele buscou se aproximar a essa compreensão que considera Jesus como Deus. Atentamos ainda para o fato de que, na visão de Buber, só a partir dos evangelistas se começou a adicionar o novo e decisivo conteúdo de fé cristã, no qual Jesus é o messias – conteúdo de fé que coube aos evangelistas provar. Para Buber, o fato de Jesus ser ou não o messias tem pouca relevância; o que importa mesmo são os valores por ele suscitados. Sendo assim, para Buber, Jesus é como uma espécie de irmão mais velho.

Que a cristandade o tenha considerado e o considere [*referindo-se a Jesus*] como Deus e Redentor, sempre me pareceu como um fato a ser tomado de modo extremamente sério que devo buscar compreender por ele mesmo e para mim mesmo. [...] Minha relação pessoal de abertura fraterna com Jesus foi aprofundada e purificada, e eu a vejo hoje de um olhar mais intenso e firme que nunca (BUBER *APUD* VON ZUBEN, 2017, p. 138).

Desse modo, notamos o respeito e a valorização que Buber tem pela figura de Jesus. Para Von Zuben (2017), a ideia de Buber, em seu livro “Os dois tipos de fé”, era resgatar Jesus para o judaísmo.

Vale salientar, ainda, que Buber explicita que ele mesmo se identifica com a fé como confiança, como uma relação de confiança na possibilidade de encontro com Deus no mundo concreto. Para ele, cada um pode, dentro das relações autênticas, em diálogo com Deus, encontrar o seu próprio caminho. Segundo CARBALLADA *APUD* BUBER,

A tese de Buber estabelece a diferença entre a fé cristã e o judaísmo, não no objeto dessa fé, mas na própria forma dessa fé. Na opinião de Buber, não é Jesus que diferencia a fé cristã da judaica, mas a forma de compreender a relação com Deus, que se constitui de forma diferente em cada fé (1996, p. 14).

Ou seja, o que Buber evidencia como diferença entre a fé judaica e a fé cristã não é a possibilidade de Jesus representar Deus ou não, mas, sim, é a relação que esses diferentes tipos de fé têm com Deus e o reverberar destas relações em suas relações diretas com o mundo.

A partir dessas considerações mais gerais sobre os dois modos de entender a fé segundo Martin Buber, percebemos as diferenças existentes entre a fé judaica e a fé cristã. Dentro desse contexto, antes de nos atermos ao processo de aquisição da fé própria de Martin Buber, a qual está interligada, de certo modo, à fé judaica, lançamo-nos a refletir um pouco sobre o processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria em um personagem histórico da fé cristã. Em nossa compreensão, esse giro hermenêutico-fenomenológico-multidimensional-relacional sobre a biografia desse personagem histórico nos permitiu um primeiro movimento de compreensão, como uma espécie de primeiro movimento metodológico primário de desvelamento de uma fé própria em um personagem histórico.

Para iniciarmos nossos giros em busca dos momentos de aquisição e de afirmação de uma fé própria, escolhemos São Francisco de Assis como nosso personagem a ser estudado, pois, ao nosso ver, São Francisco vivificou um dos tipos de fé citados por Buber (a verdade cristã) e buscou transformar essa fé em uma fé própria. A escolha por São Francisco também ocorreu em virtude do número escasso de material biográfico a retratar personagens históricos da fé cristã em uma perspectiva mais crítica, ou seja, que mostrasse não apenas suas ações valorosas, mas, também, seus equívocos e falhas.

Assim, segue abaixo nosso primeiro esforço de compreensão dos horizontes que perpassam a aquisição e a afirmação de uma fé própria.

8.2 A FÉ EM SÃO FRANCISCO DE ASSIS: UM CAMINHO DE ABERTURA PARA AS VERDADES DE CRISTO E PARA A SUA VERDADE PRÓPRIA

“Todo herói é um herói de si mesmo”.
(Clarice Lispector)

O presente tópico, embora trate da biografia de uma personalidade histórica, não tem a pretensão de apresentar uma biografia em si, mas, apenas, retratar elementos biográficos que possam iluminar o processo de aquisição e da vivência de uma fé própria. Esse texto, portanto, não representa a vida de São Francisco, mas apenas um ínfimo tracejo visto a partir de uma

lente metodológica. Após essas considerações, passamos, agora, a falar sobre São Francisco de Assis e o vivenciar de sua fé.

A história de Francisco já começa confusa a partir do seu nome. Em algumas de suas biografias, os autores dizem que o nome que sua mãe lhe deu foi João. Contudo, quando seu pai volta de uma viagem e conhece o menino, passa a chamá-lo de Francisco, que significa francês. O motivo que fez o pai atribuir-lhe esse nome também é incerto; alguns biógrafos dizem que ele queria prestar uma homenagem à sua esposa, que era de origem francesa; outros dizem que ele colocou esse nome para que seu filho não possuísse um nome comum. Outra hipótese é que o nome Francisco adveio de um apelido que ganhara em sua juventude por ter mania de falar em francês.

Em relação à data de nascimento, não temos como saber ao certo; apenas temos conhecimento da data de sua morte, 4 de outubro de 1226.

Sabemos que Francisco viveu durante a virada do século XII para o século XIII na cidade de Assis, localizada na Itália; período marcado pelo feudalismo, pelo nascimento de uma classe de comerciantes e pelo surgimento de algumas cidades. O próprio pai de Francisco era comerciante. Vale ressaltar que, nessa época, a Igreja Católica investia nas Cruzadas como forma de obter mais terras e de manter o seu poder sobre a população. Diante de uma igreja sedenta de poder, surgem alguns movimentos que a contrapõem e procuram denunciar suas arbitrariedades. A igreja chamou esses movimentos de heresias e passou a perseguir duramente as pessoas que faziam parte deles. Assim, eram grandes as deteriorações morais da igreja naquela época, como também eram grandes as mazelas sociais que pairavam naqueles tempos¹⁴⁰. Na literatura, destacavam-se os romances de cavalaria que retratavam a bravura e o heroísmo dos cavaleiros medievais. No que tange à Educação, esta era também confiada à igreja. Em resumo, esse era o mundo em que Francisco viveu e foi influenciado.

Francisco não é um santo típico da Igreja Católica, primeiro porque ele não fez formação para ser um membro desta instituição; quando muito, Francisco estudou como um homem comum estudava para, dentro do seu estamento social, assumir os negócios do seu pai. Segundo, porque no momento em que assume a postura de caminhar conforme os ensinamentos de Cristo, ele não procura a igreja como instituição para iniciá-lo neste caminho.

140 Ou seja, pessoas perambulando nas ruas sem ter o que comer, pessoas loucas, doentes. Naquele período, como bem pontua Frugoni (2011), era comum pessoas perderem seus bens em virtude de um infortúnio, como uma casa queimada, ou de uma queda que não permitisse exercer seu trabalho e honrar o pagamento de suas dívidas.

Tendo em vista esses primeiros elementos de sua biografia, vamos agora nos ater aos aspectos que marcaram o caminho através do qual São Francisco adquiriu a fé que o mobilizou em sua vida.

Segundo a biógrafa Chiara Frugoni¹⁴¹ (2011), Francisco, quando criança, foi enviado para uma escola atrelada à Igreja de San Giorgio, a qual ficava perto de sua residência. Ainda sobre a educação de Francisco, a autora nos revela:

Como livro de leitura usava-se o saltério, isto é, a coletânea em latim de alguns salmos e orações (como Pater, Ave e Gloria) que as crianças decoravam: aprender a ler sob a severíssima orientação do professor — a vara estava sempre à mão — significava aprender também uma outra língua, o latim, e começar a receber uma instrução religiosa (FRUGONI, 2011, p. 11).

Foi assim que Francisco aprendeu suas primeiras letras e lições religiosas. Enquanto jovem, mesmo fazendo parte da classe dos comerciantes, o jovem Francisco se porta como um cavaleiro, tanto na ostentação de suas vésias, quanto nos valores que preza — “Cortesia e liberalidade, as virtudes da aristocracia, são as que Francisco decide cultivar” (FRUGONI, 2011, p. 13). Nessa fase da vida de Francisco, é visível a influência que a literatura cavaleiresca exerce sobre seu modo de agir e seu desejo de ascender socialmente. Pode-se dizer ainda que Francisco mantém, enquanto jovem, uma vida de excessos (gasta bastante com roupas e festas). Em sua juventude também conviveu com as atrocidades das guerras por causa da governabilidade das terras. Em uma dessas guerras, os moradores de Assis perderam a batalha, o que levou Francisco e os outros habitantes a ficarem presos em terras inimigas por cerca de um ano.

Ao retornar do cativo, Francisco volta doente e fraco e começa a questionar o sentido da sua vida.

Francisco, na prisão, tinha ansiado em rever sua Assis, os amigos, os pais, a família. Agora, no entanto, tudo lhe era estranho e indiferente. Mas, acima de tudo, *parecia-lhe não mais possuir um objetivo de vida*. Orientar-se exclusivamente para ganhar dinheiro, como o pai e o irmão Ângelo, não lhe agradava e não bastaria para preencher sua existência. Adquirir fama no combate: ainda seria possível, tendo constatado sua fragilidade física? Ou talvez melhor seria ter paciência, esperar voltar o gosto pelos divertimentos anteriores, recobrar as forças, retomar os exercícios a cavalo e o treino com as armas? (FRUGONI, 2011, p. 16) (grifo nosso).

Passaram-se alguns anos até Francisco voltar a buscar realizar seus sonhos de ascensão social. Então, um dia ficou sabendo que um nobre de sua cidade ia combater em Perúgia (outra cidade localizada na Itália) com o intuito de ganhar dinheiro e/ou fama (FRUGONI, 2011). Francisco então pensou em se juntar a esse nobre para, quem sabe, ser nomeado por ele um cavaleiro. Dias antes de se lançar a tal empreitada, Francisco sonhou com um palácio e uma

141 Historiadora italiana especialista em Idade Média e em história da Igreja.

bela esposa e ficou bastante entusiasmado (com o sonho) e confiante no sucesso que obteria na batalha. Assim, Francisco se juntou ao nobre rumo à guerra. Contudo, não chegou muito longe, pois começou a passar mal. Nesse momento, tangenciando um estado de delírio, escuta alguém lhe falar:

[a voz] – Quem julgas que pode te fazer um bem maior, um senhor ou seu servo?

[Francisco] – O senhor.

[a voz] – E então por que deixas o senhor para seguir o servo, e o príncipe por seu subordinado?

[Francisco] – Senhor, o que quereis que eu faça?

[a voz] – Volta para tua cidade e lá te será dito o que deves fazer, porque aquela visão¹⁴² deve ser interpretada de outra maneira (FRUGONI, 2011, p. 18).

Francisco então volta à sua cidade e é visto por seus familiares e amigos como um fracassado. Ele voltou a trabalhar nos negócios do seu pai e agora fazia doações com maior constância. Sobre essa fase da vida de Francisco, FRUGONI ainda diz que

[...] se tornou mais piedoso, multiplica as esmolas, presenteia até a camisa que veste se está sem dinheiro; depois doa a sacerdotes pobres a mobília de que necessitam as igrejas. Se antes ficava ansioso para se juntar aos amigos e abandonava os pais no meio das refeições, agora se tornou caseiro [...] (2011, p. 19).

Frugoni, na biografia que escreve sobre o futuro santo, afirma que esse momento da vida dele é marcado por incertezas, sendo comum ele conversar com um amigo que não se sabe quem era e com um bispo das redondezas chamado Guido. A reviravolta da vida de Francisco começa quando ele, passeando pelo entorno de Assis, encontrou um leproso e doou a este algumas moedas, beijou-lhe a mão e deixou-se ser abraçado. Durante esse acontecimento – que até então lhe era repugnante –, ele conteve o seu asco e deixou-se ser tomado por um estado de benevolência. Dias depois, por livre iniciativa, foi a um dos leprosários que ficava próximo a Assis, fez uma grande doação e, mais uma vez, beijou as mãos dos leprosos e os abraçou. No entanto, ainda nesse momento, podemos dizer que Francisco encontrava-se apegado aos seus laços familiares e à comodidade que esses laços o garantiam. Sendo assim, seguiu confuso e em dúvida acerca do seu caminho. Certo dia, enquanto estava a rezar voltado a um crucifixo da Igrejinha de San Damiano, ouviu Cristo falar que ele deveria consertar a sua casa. Frugoni (2011) e outros biógrafos de Francisco dizem que ele fez uma interpretação literal das palavras de Cristo e, dessa forma, começou a fazer doações às igrejas e a reformar, ele mesmo, a estrutura física daquela e de outras igrejas.

As constantes ausências de Francisco deixaram seu pai preocupado e decepcionado, o que o levou a se juntar com alguns amigos e familiares para ir atrás do filho. Quando soube

142 Com isso, a voz quis dizer que o sonho de Francisco (com um castelo e uma bela esposa) tinha sido mal interpretado.

que seu pai e outros familiares o procuravam, Francisco fugiu para uma caverna e passou alguns dias por lá. Quando encontrou coragem dentro de si, foi ao encontro do pai. Vale ressaltar que, nesse momento, Francisco se encontrava com uma aparência horrenda, sujo e muito magro. Desse modo, algumas crianças jogavam lama nele enquanto andava pelas ruas de Assis. Ao ver tal cena, seu pai “empurrou Francisco para dentro de casa, enchendo-o de pancadas, e trancou-o num cubículo escuro por dias e dias, decidido a acabar com aqueles caprichos de uma vez por todas” (FRUGONI, 2011, p. 23). Frugoni relata também que a mãe de Francisco o ajudou a fugir enquanto o marido não estava em casa. Quando o pai dele descobriu a fuga do filho, recorreu à Comuna¹⁴³, a qual expediu uma ordem a Francisco obrigando-o a obedecer e a permanecer sob a tutela de seu pai. Mesmo com o peso da lei de sua Comuna e da vontade de seu pai, Francisco respondeu dizendo que agora vivia como penitente¹⁴⁴. Isso significava que ele mesmo se colocou sob a tutela da igreja, uma vez que esta possuía a tutela de todos os penitentes. O pai de Francisco, então, recorreu ao bispo. Obedecendo a ordem do bispo, Francisco compareceu ao encontro. Vejamos o que se sucedeu:

Tendo pai e filho diante de si, o bispo se dirigiu a seu protegido — que naquele meio-tempo decidira trazer todo o dinheiro que lhe sobrava —, exortando-o a devolvê-lo: “A Igreja não quer que gastes com ela dinheiro que não é teu, dinheiro de teu pai, talvez fortuna mal adquirida”. Francisco concordou: disse que devolveria tudo. Entrou numa sala contígua, despiu-se completamente e assim, nu, com as roupas na mão e sobre elas o dinheiro, voltou à presença do pai e demais circunstantes (FRUGONI, 2011, p. 24).

Após essa cena, o bispo deu um manto a Francisco e o mesmo saiu para dentro da floresta cantando louvores. Era inverno nessa época e Francisco, certa vez, chegou a um monastério e foi tratado com desdém pelos monges. Daí então Francisco se dirigiu ao leprosário, onde foi acolhido. Nas palavras de FRUGONI, “Francisco dá as costas à *família espiritual organizada*, na qual pensara que encontraria ajuda e apoio” (2011, p. 25) (grifo nosso). Ou seja, Francisco percebe que a igreja, enquanto instituição, não é capaz de acolhê-lo. Contudo, Francisco não desiste de reformar as igrejas e, para tanto, começa a pedir doações e a fazer os reparos. Sobrevive de esmolas, faz pregações eloquentes e de fácil entendimento, ajuda nos leprosários e assim vai seguindo sua vida. Segundo FRUGONI,

Francisco não oferece uma resposta política às injustiças sociais, ao problema do mal no mundo. Não tem projetos de mudanças efetivas e concretas, não planeja lutas e rebeliões. *Quando consegue captar profundamente o sacrifício de Cristo, numa adesão total e impetuosa, ele responde com a fé.* Tentemos acompanhá-lo a partir de seus pensamentos: Deus, o Altíssimo, o Senhor do Universo, de toda a criação, sacrificou seu Filho único e dileto para não perder sua criatura, o homem, capaz apenas de pecar; e se Cristo, que é

143 A Comuna representava, na Idade Média, as cidades emancipadas. Estas, por sua vez, estabeleciam suas leis e normas.

144 Frugoni (2011) dá a entender que essa resposta de Francisco foi instrução do Bispo Guido.

Deus, veio à terra movido por um imenso amor, fez-se pobre e peregrino, sofreu fome e frio, a traição e o abandono dos amigos, até dar sua vida na cruz para trazer a salvação à humanidade, a alegria eterna do Paraíso, o que mais resta ao homem senão seguir, na melhor medida possível, os passos do Salvador, o Evangelho, senão corresponder ao amor divino com o pobre amor humano, procurando amarmo-nos uns aos outros como irmãos? (2011, p. 22) (grifo nosso).

Dessa forma, notamos que Francisco não precisou se alinhar à igreja para seguir os ensinamentos de Cristo e nem tentou enfrentar essa instituição. Ele simplesmente buscou vivenciar os ensinamentos cristãos porque era nisso que acreditava, era essa a fé que o movia. Desse modo, a igreja não podia condená-lo como herege, muito embora suas ações, de certo modo, confrontassem as ações da igreja, a qual, como já dissemos, estava imersa em infindáveis ações desumanas e anticristãs.

Toda essa recapitulação da vida de São Francisco se fez importante para que pudéssemos perceber como a aquisição de sua fé não seguiu um caminho linear e glorioso. Francisco viveu boa parte de sua vida como um homem comum, com seus anseios por melhores condições de vida, com momentos de extravagância, com medos e receios, com repugnância de certas situações da vida, com o cultivo de valores, com seus sonhos grandiosos ou pequeninos. Em outras palavras, o que diferencia São Francisco de tantos outros que viveram em sua época é a forma autêntica com a qual passou a viver a partir do momento em que se comprometeu com os valores apregoados por Cristo, os quais, para ele, se tornam o sentido de sua vida. Essa fé o fez caminhar vivenciando tais valores, sem julgar aqueles que não vivenciavam a mesma fé e sem buscar enaltecimento nos meios por onde passou. Ilustrando o modo particular com o qual São Francisco viveu, Jaques LE GOFF¹⁴⁵ nos diz que São Francisco “apresenta-se com uma autenticidade acolhedora [...]” (2011, p. 10).

Dessa forma, notamos que suas vivências – e o modo como Francisco se abriu a elas –, possibilitaram-no encontrar o sentido de sua vida, encontrar-se com seus valores propriamente humanos. Mas há quem possa ler essas linhas e dizer que Francisco não passou de um lunático, que era louco demais e levava a sério os sonhos ou alucinações que tinha. Essa é uma possibilidade de olhar a vida de São Francisco, mas também existem outras possibilidades. Nosso estudo propõe que enxerguemos, nas sutilezas e nas vicissitudes da vida desse homem, a assunção de uma fé que não lhe foi imposta, mas que foi fruto de sua abertura e de seu desenvolvimento humano.

Se o caminho de aquisição da fé de Francisco foi tortuoso e cheio de conflitos, o vivenciar desta fé também o foi, de certo modo. A partir de suas pregações e do seu modo de vida, Francisco começou a ter seguidores. As pessoas paravam para escutá-lo, conseguiam compreender suas

145 Outro historiador que também escreveu uma biografia sobre São Francisco.

palavras e, até certo ponto, identificavam-se com elas. Nesse sentido, FRUGONI afirma que “Francisco tinha sucesso por causa de sua maneira especial de falar à multidão: pregava em vernáculo simples e espontâneo, usava gestos, mímica, cantos e melodias; era como assistir a um espetáculo, uma comédia religiosa” (2011, p. 27).

Para além da sua oratória, Francisco chamava atenção pelo seu exemplo de vida. Desprendido de bens materiais, alimentava-se a partir dos trabalhos manuais que fazia, estava sempre disposto a ajudar os que estavam à margem da sociedade em sua época, esmolava toda vez que fosse necessário para conseguir seu intento de ajudar os mais necessitados ou reformar as casas do senhor. Assim, Francisco vivia para espalhar as palavras de amor, caridade e bondade de Cristo e, também, para vivenciá-las. Não estando atrelado a nenhuma ordem religiosa e nem tão pouco se constituindo enquanto um herege, este homem franzino em aspectos físicos, e grandioso em sua fé, “Quer ser sempre humilde em relação a seus superiores, mas também em relação a seus iguais e a seus inferiores” (LE GOFF, 2011, p. 106). Como afirma FRUGONI,

Francisco não saiu em busca de companheiros ou seguidores aos quais se declarar líder. A cada cristão que já fosse realmente cristão bastavam as palavras do Evangelho, bastava seguir os passos de Cristo, Irmão do homem porque filho de Deus, e portanto único ponto de referência necessário. Se exortava e admoestava em espírito de caridade quem se extraviara, fazia-o de igual para igual; Francisco não se propôs fundar uma ordem, palavra totalmente ausente de seu vocabulário (2011, p. 37).

Apesar de não buscar adeptos, Francisco começou a reunir em volta de si um grupo de seguidores que, a princípio, assim como ele, procuravam pregar as palavras de Cristo e viver conforme seus ensinamentos. Como Francisco e seus irmãos começaram a pregar em terras distantes do entorno de Assis, e longe da proteção do bispo que conhecia as suas intenções e, de certa forma, testemunhava que ele e seus irmãos não eram hereges, São Francisco precisava da autorização da igreja para continuar a sua jornada. Foi então que ele se dirigiu à Roma para solicitar ao papa¹⁴⁶ sua autorização para que ele e seus irmãos pudessem seguir propagando as palavras de Cristo. Segundo Le Goff (2011, p. 115), Francisco não tinha a intenção de transformar seus irmãos em uma ordem. Contudo, esse desejo de Francisco foi abafado pelo grande número de seguidores que ele arrematara e pela intervenção da igreja, que impôs algumas exigências à fraternidade dos irmãos menores. O papa da época ficou abismado com o modo de vida que Francisco dizia estar vivendo, ele e seus seguidores. Todavia, enquanto igreja defensora dos ensinamentos cristãos, não podia dizer que tal modo de vida era impossível e estapafúrdio, pois se assim assumisse estava sendo contraditório com a vida de

146 Inocêncio III.

Cristo. Desse modo, o papa, apenas verbalmente, autorizou que Francisco e seus irmãos continuassem pregando.

No que tange aos seguidores¹⁴⁷ de Francisco, vejamos o que FRUGONI afirma:

Pessoas de ambos os sexos, ricos e laicos, despindo-se de todas as posses por Cristo, abandonaram o mundo. Chamam-se frades menores e irmãs menores [...]. Não se ocupam de coisas temporais, mas, pelo contrário, dedicam-se diariamente, com fervoroso desejo e veemente empenho, a libertar das vaidades mundanas as almas que estão prestes a naufragar, atraindo-as para suas fileiras. [...] Durante o dia, [os frades] entram nas cidades e vilarejos, trabalhando ativamente para conquistar outros para o Senhor; à noite retornam aos eremitérios ou a algum local solitário para dedicar-se à contemplação. As mulheres, por sua vez, moram juntas em asilos próximos às cidades; não aceitam doação alguma, mas vivem do trabalho das próprias mãos. Não é pequena sua aflição e inquietude ao se verem admirados por clérigos e laicos mais do que gostariam (2011. p. 30).

Dáí vemos que os seguidores de Francisco são dos mais variados estamentos sociais e que ele não fez distinção. Para Le Goff (2011, p. 171), Francisco idealizou um modelo social para a sua fraternidade em que todos fossem iguais dentro da lógica da humildade. Assim, tanto fazia ser laico ou clérigo, homem ou mulher. O que importava mesmo para Francisco era a vontade e a perseverança de caminhar conforme os ensinamentos de Cristo. Assim, na corda que amarrava sua túnica e a dos irmãos menores havia três nós¹⁴⁸ que simbolizavam os votos feitos por eles: a castidade, a pobreza e a obediência. A castidade representa não se deixar ser levado pelos desejos da carne. A pobreza apregoada por Francisco era uma pobreza de espontânea adesão, uma pobreza necessária para se viver como os mais humildes e para poder ser sensível a essa condição humana e afastar o desejo de exercer o poder. Nas palavras de FRUGONI

[...] Francisco amava a pobreza, nunca separada da alegria. Sua pobreza, aliás, é uma pobreza voluntária, libertadora, que torna o homem espiritualmente imune à sede de domínio e posse, à violência, aos desejos que se impõem como necessidades, às obrigações da vida cotidiana (2011, p. 41).

Quanto à obediência de que Francisco falava, de acordo com Le Goff (2011), podemos entendê-la como uma não-violência. A obediência para esse santo não pode ser uma obediência cega, não pode vir atrelada a ordens que ferem os valores humanos. Vejamos as palavras do próprio FRANCISCO *APUD* LE GOFF a seus irmãos, ao falar sobre a obediência:

147 Vale ressaltar que Francisco não fazia distinção de sexo e acolheu uma mulher vinda de uma cidade vizinha à sua, a qual também pretendia viver conforme Cristo. Essa mulher chamava-se Clara. Com o apoio de Francisco e de outros irmãos menores, Clara e outras irmãs se instalaram em San Damiano. O papa Alexandre IV só veio a aprovar a Regra de Clara três dias após a morte de Francisco, dando a ela o “privilegio da altíssima pobreza” (FRUGONI, 2011, p. 57).

148 Frugoni afirma que essa quantidade de três nós não é um dado muito confiável, haja vista que nas primeiras pinturas São Francisco aparece usando uma corda com cerca de sete nós. Posteriormente é que as pinturas colocam três.

Mas se um dos ministros prescreve a um outro dos irmãos alguma coisa contra a nossa vida [nossa maneira de viver] ou contra a sua alma, o irmão não será obrigado a obedecer-lhe, porque isso não é obediência, [essa] na qual se comete delito ou pecado (2011, p. 174).

Desse modo, percebemos a forma responsável e crítica de Francisco de viver dentro de uma sociedade engendrada por mecanismos de exaltação ao poder e ao acúmulo de riquezas. No que tange ao recebimento de dinheiro, ou à sua acumulação, o santo era taxativamente contra, pois acreditava que ele e seus irmãos não deveriam aceitar nenhum tipo de dinheiro e que deveriam se manter através de seu trabalho.

Em troca de seus labores, os frades podiam receber o necessário para viver (é este o significado que Francisco dá à palavra “esmola”), mas sem guardar as sobras para o dia seguinte; era proibido até mesmo deixar os legumes de molho de um dia para outro, pois a confiança na Providência devia se manter irrestrita e a precariedade devia continuar absoluta. Nunca receber dinheiro, por nenhuma razão, mesmo em condições de extrema necessidade: única exceção (a que se deveria recorrer o mais raramente possível), se fosse para alimentar e ajudar os leprosos. Receber oferta em dinheiro — dizia Francisco — era roubar os pobres [...] (FRUGONI, 2011, p. 39).

Sobre a relação entre Francisco e o dinheiro, Frugoni (2011) ainda nos revela que ele, como ex-comerciante, sabia do poder que o dinheiro detinha sobre as pessoas e sobre a capacidade delas se tornarem avarentas e mesquinhas com o intuito de acumularem riquezas. Assim, ele sempre se manteve longe dessa sedutora arma de gerar miséria e, por vezes, repreendia energicamente os irmãos menores que aceitavam dinheiro ou que eram avarentos. Na biografia que escreveu sobre esse santo, Le Goff retratou um episódio que também foi descrito por um dos seus primeiros biógrafos, Tomás de Celano¹⁴⁹, sobre essa aversão de Francisco em relação à acumulação de bens e riquezas. Eis o acontecimento: estava Francisco viajando e tinha a intenção de passar pela cidade de Bolonha. A partir do momento em que soube que ali havia sido construída uma casa para os irmãos de sua fraternidade, decidiu não ir à Bolonha e “depois exigiu dos irmãos que deixassem imediatamente a casa” (LE GOFF, 2011, p. 193).

Outra questão, a qual Francisco mantinha sérias ressalvas, era sobre o conhecimento acadêmico. Naquela época, começava a ganhar espaço a cultura livresca e as academias. Contudo, Francisco era resistente a esse tipo de cultura, uma vez que, para ele, o saber fazia gerar a ideia de que um homem pode ser melhor que outro, podendo torná-lo soberbo e, assim, pouco capaz de ser humilde. Acerca desse assunto, Frugoni, em suas pesquisas para escrever a biografia do santo, encontrou um material datado do século XI, no qual companheiros de

149 Tomás de Celano é o primeiro biógrafo de São Francisco. Foi a ele que o papa Gregório IX incumbiu de escrever a vida de Francisco.

Francisco relatam o que ele dizia sobre isso: “o santo se detém longamente sobre o perigo da ciência e da cultura que envaidece e faz esquecer a simplicidade e o espírito de caridade” (FRUGONI, 2011, p. 29).

Todas essas características e o modo de vida que Francisco professava e vivenciava foram, aos poucos, se esvaindo, não em sua prática, mas na prática de alguns de seus seguidores. De acordo com CELANO *APUD* FRUGONI, “Francisco, pessoalmente, nunca cedeu; em relação a si mesmo tornou-se ainda mais rigoroso, pois considerava seu dever apresentar-se como exemplo vivo de fidelidade à proposta de vida que, outrora, pedira aos companheiros que compartilhassem” (2011, p. 39).

Vejamos o que diz LE GOFF sobre a pressão que a igreja fez para que Francisco e seus seguidores formassem uma ordem:

[...] se a Cúria não lhe tivesse feito uma imposição, teria evitado que seus discípulos formassem uma ordem. Seu ideal de uniformidade, de igualdade, por um lado, e de amor, por outro, leva-o à adoção do termo irmão [frade] para ele próprio e seus companheiros - aquilo que virá a ser sua ordem foi concebido por ele como uma *fraternitas* (2011, p. 214).

Francisco, como fica claro na afirmação acima, não é favorável à criação de uma ordem, mas a igreja o pressiona para que adote esse termo, bem como o pressionou para que escrevesse as regras de sua ordem. As regras apresentadas por Francisco, na época em que pediu autorização ao papa para continuar a realizar suas pregações e que foram, por este, oralmente aceitas, acabaram, mais tarde, extraviadas e alteradas por alguns frades da ordem. A despeito disso, FRUGONI diz que

A regra que chamamos de primeira — na verdade, é a segunda —, apresentada na Assembléia Geral de Frades em 1221, provocou um tal número de objeções e reservas, tanto por parte dos frades quanto da Cúria romana, que permaneceu não bulada, isto é, sem o selo pontifical de validação. Francisco precisou retificá-la. Após várias tentativas e sérias transigências, em 1223 foi aprovada uma nova Regra, por isso dita bulada, que não espelhava mais os propósitos iniciais do santo (2011, p. 39).

Achamos válido ressaltar esse acontecimento da vida de Francisco, uma vez que ele denota o quanto foi complicado para Francisco andar conforme sua fé, tendo em vista que decidiu não julgar e continuar a respeitar a igreja. Como forma de ilustrar esse caminhar singular de Francisco, em viver conforme a sua fé, vejamos um outro fato de sua vida:

[...] convidado certa vez para jantar com o cardeal Ugolino, o futuro pontífice Gregório IX, Francisco não hesitou em ir antes esmolar pedaços de pão, que então colocou na lauta mesa, causando constrangimento no prelado e nos outros comensais. Ao final da refeição, o anfitrião o repreende em particular, com afeto e condescendência, chamando-o de “meu irmão simplório!”. Francisco nega ter ofendido a dignidade de Ugolino: “Pelo contrário, prestei-vos uma grande honra honrando um Senhor maior, porque a Deus agrada a pobreza e principalmente a

mendicância voluntária. Por mim, considero régia dignidade e insigne nobreza seguir aquele Senhor que, mesmo sendo rico, fez-se pobre por nós” (FRUGONI, 2011, p. 34).

Vemos, com essa passagem, que, mesmo respeitando a igreja, Francisco não deixa de seguir os valores pregados por Cristo e, assim, não permite que sua fé seja ofuscada pelos dogmas e persuasões sociais que regiam essa instituição.

Ressaltamos ainda dois outros aspectos da vida de Francisco que nos chamam atenção: um é a alegria com a qual encarou a vida, e o outro é o amor que nutriu sobre todas as coisas do mundo. Francisco entendia a alegria como o modo de se relacionar com as vicissitudes da vida e de não se deixar abater por elas. Segundo a interpretação de LE GOFF, as palavras de ordem de Francisco eram “pobreza com alegria” (2011, p. 229). Ainda de acordo com esse biógrafo, “[...] a fonte dessa alegria é também de ordem divina. É também uma experiência transcendente, um sinal de graça, efeito do Espírito Santo, nasce da descoberta do evangelho e da pobreza [...]” (LE GOFF, 2011, p. 230). Assim, a alegria de Francisco está muito mais pautada em um estado de graça do seu eu, em um encontro consigo mesmo, do que dentro de uma esfera racional. Ou, em outras palavras, ela é oriunda da sua relação com os seus próprios valores e convicções.

Concernente ao amor, esse é outro elemento marcante em suas biografias. Sabe-se que é atribuído a Francisco vários cânticos, nos quais ele exalta o amor aos vários elementos da natureza e até à morte, entendida como uma amiga. Vários quadros também foram pintados demonstrando a relação que ele mantinha com os animais e com a natureza de um modo geral. Assim, podemos dizer que o amor em Francisco era substanciado numa relação de encontro entre ele e o que o cercava. Corroborando com a compreensão do amor franciscano, LE GOFF traz uma citação de Luigi Salvatorelli acerca desse assunto: “O amor de São Francisco por toda a criação representa uma coisa verdadeiramente nova, radicalmente nova. E a sensação de presença divina em todas as coisas é a percepção precisa, entusiasta, da beleza dada ao amor de Deus” (2011, p. 227). Desse modo, percebemos que o amor, para Francisco, não era algo socialmente construído, mas, sim, algo que o ligava à centelha de vida que habita em cada coisa que há no mundo. Assim, o amor era o transbordar de sua humanidade.

Apesar de todas essas características de Francisco, ele, no final da sua vida, sentiu-se triste com os rumos que a fraternidade que ajudou a construir estava tomando; isso porque a fraternidade já era tida como uma ordem, com regras que ele discordava, em sua maioria. Assim, Francisco passou para um outro frade a tarefa de guiar a ordem e disse-lhe: “Agora meu encargo de governo dos frades é apenas de natureza espiritual, porque preciso ter domínio

sobre os vícios e corrigi-los. Se não consigo com as exortações e com o exemplo, não quero me transformar em carníface para surrar e açoitar, como fazem os governantes desse mundo” (FRUGONI, 2011, p. 66). Vemos, com essas palavras de Francisco, a angústia que habitava o seu íntimo em não conseguir, a partir do seu exemplo de vida, fazer com que seus irmãos se sentissem tocados a caminhar conforme os verdadeiros valores Cristãos. Contudo, mais próximo ainda de sua morte, Francisco conseguiu acalmar sua alma e compreendeu que a sua responsabilidade era com as suas ações. Nesse sentido, nos diz FRUGONI que “Após a renúncia extrema de intervir na Ordem, na Igreja, nos companheiros, de *conduzir o final da vida segundo seu próprio entendimento*, o santo demonstrara que havia seguido o Mestre coerentemente até o fim” (2011, p. 83) (grifo nosso).

A partir desses tracejos da vida de São Francisco, concordamos com LE GOFF, quando afirma que Francisco é um “Santo de um novo gênero, segundo o qual a santidade se manifesta menos por milagres – entretanto numerosos – e pela exibição de virtudes – entretanto excepcionais – do que pela linha geral de uma vida totalmente exemplar” (2011, p. 228). Assim, percebemos em Francisco, a partir do momento em que ele toma os valores de Cristo como seus verdadeiros valores, *um agir calcado na assunção dos valores ético-humanos e metafísicos que considera como válidos*. Dessa forma, cada vez que Francisco não se dobrava aos valores sociais de sua época, agindo humildemente, tornando-se pobre para não se deixar ser consumido pela luxúria e pela sagacidade do poder; cada vez que, mesmo respeitando a igreja, não se deixava levar pela sedução de ser parte dela e pelos valores materialistas e violentos que a mesma, naquele período, valorizava; cada vez que, em suas palavras e ações, transmitia a paz, o amor, o acolhimento e a solidariedade, *vemos a fé de Francisco ser assumida de forma singular*.

Sabemos que o vivenciar dessa fé teve seus momentos de fragilidade; por exemplo, quando ele tentou destruir uma casa que havia sido construída para os irmãos em Porciúncula; ou quando ele se deixou entristecer pelos rumos que os irmãos menores estavam tomando. Contudo, o que fica para nós é a sua persistência em ser coerente com a sua fé, com as verdades proclamadas por Jesus; fé, esta, que foi capaz de dar vida aos valores humanos no cotidiano de São Francisco de Assis. Assim, acreditamos que a fé de São Francisco o permitiu se abrir ao que lhe era próprio e o possibilitou resistir às injustiças e às atrocidades de sua época.

Parafraseando Clarice Lispector, dizemos que São Francisco foi um herói de si mesmo, pois ele conseguiu, através de sua fé, vencer muito do que o aprisionava e fazer emergir a sua humanidade.

Esse primeiro giro metodológico em busca do desvelamento dos momentos de aquisição e de afirmação de uma fé própria em São Francisco nos possibilitou enxergarmos as dificuldades e os limites desse caminho de pesquisa; mas, também, possibilitou-nos enxergar a relevância desse movimento em relação ao fenômeno estudado.

Nessa direção, o capítulo seguinte procura ampliar nossos horizontes acerca da importância da fé para a formação humana, a partir do intercruzamento entre vida e obra de Martin Buber. Em outras palavras, partimos desses horizontes e nos lançamos, nas próximas linhas, a compreender um pouco mais sobre a interligação entre o processo de aquisição de uma fé própria e o processo de formação humana através do caminho percorrido por Buber ao encontro do sentido divino de sua existência, ou, em outras palavras, de sua fé própria.

9 BUBER, O SENTIDO DIVINO DE SUA EXISTÊNCIA E O SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: AS TESSITURAS DE UMA FÉ PRÓPRIA EM UM DESFILADEIRO ESTREITO

“[...] porque só alguns atingem o ponto de, em nós, se reconhecerem. E então, pela simples presença da existência deles, revelarem a nossa”.

(Clarice Lispector)

“Toda vida é uma missão secreta”.

(Clarice Lispector)

O presente capítulo aborda o estudo sobre a vida de Martin Buber, o processo de aquisição de sua fé própria, o resplandecer desta fé ao longo de sua vida e as interligações entre estes movimentos e o seu processo de formação humana. Desse modo, trazemos várias fotografias de momentos biográficos de Buber que consideramos importantes para nos aproximarmos do processo de aquisição e de afirmação de sua fé própria. Vale ressaltar que, nesse filósofo, vida e obra fazem parte de um todo contínuo, ensinam uma fé e uma formação; ou, usando seus termos, ensinam o sentido divino de sua existência.

Maurice Friedman fala da importância atual de se estudar Buber em virtude de sua atitude de encarar as contradições e as ambiguidades da existência moderna. Essa atitude diante do mundo, por vezes, era “capaz de alcançar a integralidade e a inteireza pessoal em fiel resposta às pessoas e às situações de seu tempo” (FRIEDMAN, 1993, p. 10) (tradução nossa). Dessa maneira, procuramos inter cruzar sua biografia e suas obras, delineando, assim, seu caminho de aquisição de uma fé própria. Por último, desvelamos algumas interligações existentes entre esse caminho e o seu processo de formação humana.

Sendo assim, subdividimos o presente capítulo em quinze tópicos, os quais representam, cada qual com suas especificidades, um momento, um instante que capturamos¹⁵⁰ da vida de Buber e que, a nosso ver, revelam como sua fé própria foi sendo conquistada e afirmada, bem como revelam seu processo de formação humana. Vale ressaltar que o último tópico desse capítulo realiza uma interligação entre o caminho de aquisição e de afirmação da fé e a formação humana.

9.1 UM COMEÇO DE (DES)ENCONTRO

150 Convencionamos chamar as capturas desses momentos biográficos de fotografias.

Filho de Carl Buber e Elise Buber, ambos judeus, Mordecai Martin Buber nasceu em 8 de fevereiro de 1878 na cidade de Viena, na Áustria. Ainda em sua primeira infância, Buber foi abandonado por sua mãe, que o deixou com seu pai após ter se separado e ido para a Rússia com seu novo cônjuge. Como era muito pequeno, Buber não entendia o que se passava, mas esperava rever sua mãe em breve (BUBER, 1991). Após a separação de seus pais, o menino foi levado para morar na casa de seus avós paternos, Salomon Buber e Adele Buber, na cidade de Lemberg, na Galícia.

Nessa casa, nada era mencionado sobre sua mãe e Buber também nada perguntava. Aos quatro anos de idade, enquanto estava aos cuidados de uma vizinha alguns anos mais velha que ele, no pátio interno da casa de seus avós, a menina lhe disse: “Não, ela não volta nunca mais”, referindo-se à sua mãe. Buber não recorda o que antecedeu aquela afirmação da menina, não lembra se chegou a perguntar algo sobre sua mãe, mas naquele instante reconheceu a verdade que subjazia àquelas palavras, as quais ecoaram em seu íntimo. A certeza de que sua mãe não voltaria e a ausência dela fizeram com que Buber convivesse por longos anos com algo que mais tarde diria ser peculiar a todos os seres humanos: “o desencontro”.

Quando já estava casado e com filhos, sua mãe veio visitá-los. Conforme o próprio BUBER afirmou, “[...] não conseguia olhar em seus olhos, ainda espantosamente bonitos, sem ouvir de algum lugar a palavra ‘desencontro’ como se fosse dita a mim” (1991, p. 8).

Se, por um lado, a vivência com sua mãe levou Buber ao convívio com o desencontro, por outro, a experiência com a menina fez reverberar em seu íntimo algo que, em sua maturidade, chamaria de um encontro. Sobre esta última experiência, BUBER afirma: “Suponho que tudo o que experimentei, no correr da minha vida, sobre o autêntico encontro, tenha a sua primeira origem naquela hora na galeria¹⁵¹” (Idem).

Esses acontecimentos deixaram marcas no ser humano Martin Buber e na sua forma de perceber o mundo. Assim, ao escrever a sua obra “Eu e Tu”, ele a inicia falando sobre a dualidade do mundo e da atitude humana.

O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude.
A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir.
As palavras-princípio não são vocábulos isolados mas pares de vocábulos.
Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir Isso por Ele ou Ela (BUBER, 2004, p. 53).

151 Nessa tradução, galeria se refere ao pátio em que Buber estava com a menina que lhe falara a verdade sobre sua mãe.

Quando Buber fala sobre a palavra-princípio, ele quer dizer relação. Assim, o homem pode estabelecer tanto uma relação Eu-Tu, como uma relação Eu-Isso. Quando estabelece uma relação Eu-Tu, o homem a faz com toda a sua inteireza; já na relação Eu-Isso, apenas fragmentos dele estão ali. Dessa forma, podemos dizer que a relação com sua mãe, após a separação¹⁵², tornou-se uma relação Eu-Isso, uma vez que o que marcou esta relação foi a ausência dos seres em sua totalidade. Buber, com toda certeza, não conseguia se relacionar com sua mãe com todo o seu ser, talvez porque ela jamais o procurou e disse de forma franca o que se passara; talvez porque Buber guardasse dentro de si a expectativa de que um dia, ao reencontrá-la, pudessem estabelecer uma relação Eu-Tu. Ter expectativas sobre estabelecer uma relação Eu-Tu já se caracteriza como uma relação Eu-Isso, uma vez que aquele que tem expectativas já está objetivando tal relação e atribuindo vários pressupostos a ela, os quais não são passíveis de uma relação Eu-Tu, uma vez que este tipo de relação se realiza na imediatez do momento, nunca podendo ser planejada.

Dessa forma, quando adulto, Buber apenas havia conseguido se relacionar com sua mãe através de um rito social pré-estabelecido, uma aparência, ou seja, ele a recebeu em sua casa, mas não em seu íntimo. Já em relação ao que vivenciou com a menina na casa de seus avós, quando criança, podemos dizer que essa relação pode ser caracterizada como um encontro. O encontro, dentro da filosofia buberiana, é algo que acontece e que é capaz de atualizar o homem. De acordo com a interpretação feita por VON ZUBEN *APUD* BUBER, “O encontro é algo atual, um evento que acontece atualmente” (2004, p. 34).

Vale salientar que existe uma diferença entre encontro, relação e encontro dialógico. A relação é algo que acontece entre o homem e outro ente, podendo ser uma relação Eu-Tu, marcada pela inteireza e pela reciprocidade, ou uma relação Eu-Isso, marcada pela objetivação e pela aparência. Segundo VON ZUBEN *APUD* BUBER, a “relação engloba o encontro” (2004, p. 34) e ela também carrega consigo a possibilidade de que o homem possa estabelecer um encontro dialógico, posto que, como sabemos, o homem pode responder ao momento usando um dos dois pares das palavras-princípio (Eu-Tu/Eu-Isso). O encontro dialógico, ou o verdadeiro encontro, seria então o responder ao momento através do Eu-Tu, pois, como diria

152 Fazemos questão de ressaltar que essa relação Eu-Isso entre Buber e a mãe se deu após a separação de seus pais. Não encontramos registros nas biografias de Buber sobre como era a sua relação com a mãe antes da separação. Contudo, segundo o próprio autor, em sua obra *Eu e Tu*, durante a gestação, a criança e a mãe estabelecem um vínculo genuíno ancorado no par de palavras princípio Eu-Tu, ou seja, a “vida pré-natal das crianças é um puro vínculo natural, um afluxo de um para outro, uma inter-ação corporal na qual o horizonte vital do ente em devir parece estar inscrito de um modo singular no horizonte do ente que o carrega [...]” (BUBER, 2004, p. 68).

Buber, “[...] cada um em sua alma, voltou-se para o outro, de maneira que, daqui por diante, cada um tornado o outro presente, falava-lhe e a ele se dirigia verdadeiramente” (BUBER, 2014, p. 39).

Após essas considerações, podemos dizer que o que Buber teve com a menina foi tão somente um encontro¹⁵³, mas que, como tal, teve uma grande relevância em sua vida porque, através dele, sentiu ressoar em seu interior algo que estava adormecido. Desse modo, podemos dizer também que, de certa forma, ao falar a verdade, a menina atuou sobre Buber de forma a permitir que ele se encontrasse com algo que tanto o afligia, mas que era ignorado por todas as demais pessoas que conviviam com ele.

É na tessitura desse desencontro e desse primeiro encontro que Buber foi tecendo os seus horizontes, não com linhas estéreis de frustrações e êxtase, mas, sim, com a certeza da dualidade existencial, do convívio sempre presente do paradoxo da resposta ao momento presente através dos pares das palavras-princípios Eu-Tu e Eu-Isso.

Pontuamos esses eventos como momentos que contribuíram para a aquisição de uma fé própria por Buber porque eles demonstram que, em meio a situações adversas, ele optou por encará-las de frente e tirar aprendizagens que o fortalecessem como ser humano. Sob a luz dessa perspectiva, ele vai consolidando um agir coerente entre o que pensa, fala e faz. Como vimos, um dos elementos centrais de sua obra é o encontro, e o que ele fala acerca dessa sutileza humana adveio da sua abertura para vivenciar tais momentos e da sua honestidade em dizer que nem sempre é possível vivenciá-los, como foi o caso da visita feita por sua mãe, muitos anos depois de tê-lo deixado.

Dessa forma, mesmo tendo sua vida marcada pelo desencontro com sua mãe, Buber dedicou sua existência ao acreditar que o verdadeiro encontro é possível; assim, sua fé vai germinando, sendo adquirida e se faz presente na vivência dos verdadeiros encontros.

9.2 O LEGADO DE SEUS AVÓS: A IMPORTÂNCIA DE PROFERIR A PALAVRA LEGÍTIMA

153 Ao falar sobre esse encontro de Buber com a menina, acreditamos que a definição de encontro dada pelo filósofo Otto F. Bollnow ilustre melhor esse acontecimento. Segundo BOLLNOW, no encontro, “O homem esbarra em algo, que o defronta de maneira imprevista e imprevisível, digamos qual uma fatalidade, como algo radicalmente diverso daquilo que ele esperara segundo suas concepções anteriores, obrigando-o a se orientar de novo” (1971, p. 157). Desse modo, esse encontro entre Buber e a menina o possibilitou esbarrar/defrontar com uma realidade a qual não lhe era acessível até aquele momento e isso mexeu com ele, com o seu caminho.

Martin Buber morou com seus avós até por volta dos seus quatorze anos. Este período foi marcado por uma intensa convivência com a sua avó, Adele Buber, a qual, segundo o filósofo, criou seus dois filhos, Carl Buber e Rafael Buber, além do próprio Martin, buscando que vivenciassem o *dizer verdadeiro*. FRIEDMAN, ao falar sobre a avó de Buber, nos diz que ela o ensinou “a respeitar a palavra autêntica que não se pode parafrasear, a unidade integral da palavra [...]” (1993, p. 18) (tradução nossa). O avô de Buber, por sua vez, era filólogo e, sendo assim, conhecedor de diversas línguas. Vez por outra, seu avô Salomón pedia para Buber ajudá-lo a interpretar algum texto em outra língua. Assim, a partir da influência de seus avós e das aulas particulares que tinha de outros idiomas, Martin Buber tornou-se conhecedor de diversas línguas. Apesar do seu avô ser um filólogo reconhecido, BUBER afirma que “[...] o amor da avó à palavra legítima atuava mais forte sobre mim, que a sua [*referindo-se ao avô*], por ser este amor tão espontâneo e tão devotado” (1991, p. 10).

Desse modo, desde cedo, Buber foi educado para utilizar a linguagem de forma autêntica. Outro fato interessante sobre o uso da linguagem na vida de Buber é relatado por Friedman (1993). Segundo o biógrafo, quando criança, Buber gostava de brincar criando diálogos entre alemães e franceses e entre hebreus e romanos, e, a partir daí, começou a perceber que dentro desses diálogos, muitas vezes algo era perdido: “repetidas vezes ele rastreava uma palavra ou estrutura de palavras de um idioma para outro para descobrir que algo que aparentemente havia sido preservado em um idioma havia sido perdido no outro. Não apenas as nuances, mas mesmo os significados foram perdidos” (FRIEDMAN, 1993, p. 18) (tradução nossa). Foi desse modo que BUBER começou “a sentir a tensão entre o que escutavam duas pessoas que pensavam em idiomas diferentes” (Idem). Essa tensão, como o próprio Buber (1991) diz, o afetou bastante e foi tomando contornos compreensivos mais explícitos durante a sua vida. De acordo com FRIEDMAN, nesse olhar atento de Buber sobre essa tensão já estava presente “a essência da compreensão dialógica” (1993, p. 18) (tradução nossa), a qual se aprofundaria na sua fase adulta. Ainda conforme FRIEDMAN, para Buber, a essência dialógica seria “[...] como ‘inclusão’: vivenciar o outro lado da relação sem perder a consciência de si próprio ou da tensão polar entre eu mesmo e o outro” (Idem).

Como vemos, dessa exigência da sua avó pelo dizer a palavra verdadeira e de algumas brincadeiras despretensiosas enquanto criança que buscava o dizer verdadeiro em outras línguas, Buber foi tecendo sua certeza sobre a importância do diálogo autêntico e chegou a dizer, em uma de suas obras, que o diálogo autêntico – “não importa se falado ou silencioso – [*acontece*] 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, 2014, p. 54). Ou seja, para esse filósofo, o diálogo não precisa ocorrer necessariamente através de palavras, mas necessita que as pessoas envolvidas possam se relacionar umas com as outras a partir do que há de mais singular nelas, deixando de lado as aparências. Assim, uma vida dialógica é pautada em diálogos autênticos. Atentamos para o fato de que nem sempre isso é possível, haja vista a dualidade de nosso existir (Eu-Tu e Eu-Isso); mas sempre que ocorre, sentimo-nos inteiros no mundo.

Acreditamos que a vida dialógica seja a fé própria de Martin Buber. Sendo assim, a Educação dada por seus avós contribuiu para o fomento da aquisição de uma fé própria e de um caminho autêntico.

9.3 SEU PAI E O VERDADEIRO CONTATO HUMANO

Martin Buber voltou a morar com seu pai, Carl Buber, e sua madrasta, aos quatorze anos. Mas, antes disso, durante os verões anteriores, sempre ia visitá-los. Desse modo, pai e filho sempre mantiveram contato.

No seu livro “Fragmentos Autobiográficos”, Martin descreve um pouco seu pai e conta o que ele lhe ensinou. Assim, o filósofo nos diz que seu pai encarava tudo o que estava ao seu redor, fossem pessoas ou elementos da natureza, de forma responsável e respeitosa. Carl Buber entendia que a ajuda que poderia dar a alguém teria que ser sempre uma ajuda “de pessoa para pessoa”. Desse modo, era avesso à caridade feita sem saber a quem se estava dando e sem ter noção das verdadeiras necessidades do outro (BUBER, 1991). Segundo FRIEDMAN, “ao acompanhar seu pai durante seus percursos em sua propriedade, Martin aprendeu algo que não havia encontrado nos livros” (1993, p. 21) (tradução nossa). Vejamos o que diz o próprio Buber sobre seu pai e o modo como este lidava com os seres que estavam à sua volta.

Para este homem, nada sentimental e nada romântico, tratava-se do verdadeiro contato humano com a natureza, um contato ativo e responsável. [...] Este contato de meu pai com a natureza estava relacionado de modo todo peculiar com o contato com a esfera que se costuma descrever como o social. Como ele participava da vida das pessoas que dependiam dele, de uma ou de outra maneira; dos criados da fazenda, nas suas casas ao redor da quinta, construídas segundo suas instruções, dos pequenos agricultores que lhe prestavam serviços, sob condições criadas por ele, com rigorosa justiça; do caseiro, e de como ele cuidava das relações familiares, da criação e instrução das crianças, das doenças e envelhecimento de todas as pessoas (BUBER, 1991, p. 14).

Assim, segundo FRIEDMAN, Carl Buber “[...] antecipa um dos aspectos fundamentais do pensamento maduro de seu filho: o homem que pratica a *immediacy* o faz tanto em relação

com a natureza como com seus semelhantes: relação ‘Eu-Tu’ com a natureza é corolário da ‘inter-humana’” (1993, p. 21) (tradução e grifos nossos). No que se refere à esfera do inter-humano, BUBER afirma que é aquela “do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (2014, p. 138). Quando se fala em imediatez, dentro da filosofia buberiana, está se falando do exato momento em que o Tu interpela o Eu, entrando imediatamente em uma relação.

Desse modo, observamos que o convívio com seu pai levou Martin a experienciar mais uma face da vida dialógica, que é a imediatez – o estar presente de forma inteira e responsável diante do que lhe aparece ao longo do caminho, sejam animais, plantas ou pessoas.

No caminho de aquisição de uma fé própria, acreditamos que essas vivências junto ao seu pai possibilitaram a Martin ver a vida que pulsa a cada encontro, a cada estabelecimento de uma relação autêntica, a cada relação Eu-Tu. Nenhum livro seria capaz de expressar tão profundamente esses momentos, ou seja, não teria condições suficientes para expressar a torrente de vida profícua que marca o momento e deixa sua sublime essência pairando no íntimo de quem a presenciou.

Ao falar sobre a *relação de fé*, depreendemos que Martin Buber tangencia as sutilezas que estavam presentes no agir do seu pai, uma vez que as ações deste eram repletas de responsabilidade para com aquilo e aqueles que se apresentavam em sua imediatez. Vejamos o que ele diz:

A relação de fé certamente não é um livro de preceitos que pode ser consultado segundo as circunstâncias para saber o que se deve fazer em determinada hora. *Eu descobro o que Deus exige de mim para esta hora*, se é que descobro, não antes do que em esta hora. Mas mesmo então não me é dado descobri-la a não ser *respondendo diante de Deus por esta hora como sendo minha hora, responsabilizando-me por ela em sua direção tanto quanto eu puder*. Aquilo que de mim agora se aproximou, o imprevisto, o imprevisível, é palavra dele, palavra que não se encontra em nenhum dicionário, palavra que agora tornou-se palavra – e o que ela exige de mim é a minha resposta a ele dirigida (BUBER, 2014, p. 114) (grifo nosso).

A partir da afirmação acima, notamos que a fé, para Buber, longe de ser um livro em que estão contidas as verdades da vida, corresponde à resposta do homem a cada hora, a cada demanda que lhe surge porque, em cada situação, o homem pode, a partir de sua dualidade, escolher por dar vazão à sua autenticidade e responder responsavelmente pelo momento, descobrindo, assim, a exigência de Deus para aquele momento. Dentro desses horizontes, podemos dizer que Carl Buber foi, em muitos instantes, responsável pela sua hora; foi capaz de ter verdadeiros contatos humanos e, com isso, sem querer, deixou marcas vívidas no coração do jovem Martin, contribuindo para a aquisição de sua fé própria.

Vale ressaltar ainda que seu pai era um exímio narrador, assim como o próprio Martin demonstrou ser ao narrar com tanta inteireza algumas lendas hassídicas. Conforme BUBER,

Sempre, durante a conversa e conforme esta o conduzia, ele contava sobre pessoas que ele havia conhecido. Aquilo que ele narrava delas era sempre o simples acontecimento sem qualquer ação colateral, nada mais que a existência de criaturas humanas e aquilo que sucede entre elas (1991, p. 14).

Desse modo, vemos que Carl Buber doou a seu filho, talvez sem saber, o que havia de melhor em si; e que, ao receber tais doações, Martin Buber foi se desenvolvendo humanamente e adquirindo de forma singular sua fé.

9.4 A RELAÇÃO EU-TU COM ELEMENTOS DA NATUREZA

Em sua obra “Fragmentos Autobiográficos”, Buber narra um episódio da sua vida na qual ele identifica que estabeleceu uma relação Eu-Tu com um animal. Segundo FRIEDMAN,

[...] se foi por esse tipo de experiência que Buber se apegou a seu conceito de Eu-Tu, ou relação direta, franca e pessoal com a natureza, essa experiência em particular se tornou para ele um exemplo concreto de “reflexão”, do movimento básico da “vida monológica” (1993, p. 22-23) (tradução nossa).

Mas antes de compreendermos o termo vida monológica, vamos nos ater às palavras do próprio BUBER sobre o acontecimento:

Aos onze anos de idade, passando o verão na propriedade dos meus avós, costumava – sempre que conseguia fazê-lo sem despertar atenção – ir furtivamente ao estábulo e acariciar o pescoço do meu favorito, um cavalo robusto e cinzento. Não era para mim um divertimento casual, mas um acontecimento importante que, se bem que agradável, *despertava em mim uma emoção profunda*. Se tivesse de explicá-lo agora, a partir da recordação ainda viva em minha mão, teria que dizer: *o que experienciei no animal foi o Outro, a enorme alteridade do Outro, mas uma alteridade que não permanecia estranha como a do boi ou do carneiro, mas que, pelo contrário, deixava que eu me aproximasse dela e a tocasse*. Quando eu alisava a poderosa crina, às vezes esplendidamente penteada, outras vezes surpreendentemente selvagem, e sentia a vida palpitando sob minha mão, era como se o elemento da própria vitalidade resvasse a minha pele; algo que não era eu, absolutamente não era eu e nem um pouco íntimo ao meu eu; algo que era precisa e palpavelmente o Outro, não simplesmente um outro qualquer, mas realmente o Outro ele-mesmo, e que contudo deixava que eu me aproximasse, que se confiava a mim, que se colocava comigo, de uma forma elementar, na relação “Tu e Tu”. Antes mesmo de eu começar a despejar aveia na manjedoura, o cavalo levantava com indulgência sua pesada cabeça, abanando fortemente as orelhas e depois roncava baixinho, como um conspirador que dá ao outro conspirador um sinal que só para este é perceptível; e eu estava confirmado. *Uma vez, contudo – não sei o que aconteceu com o menino [...] – ocorreu-me, ao acariciar a crina do cavalo, o quanto este acariciar me divertia – e de repente tornei-me consciente da minha mão. A brincadeira continuou como sempre, mas alguma coisa tinha se modificado; não era mais Isto*. E quando, no dia seguinte, depois de ter-lhe dado fartamente a comer, acariciei a nuca do meu amigo, ele não levantou a cabeça. Já poucos anos depois, ao relembra o incidente, não supunha que o animal tivesse notado a minha deserção; mas na época pareceu-me que eu tivesse sido condenado (2014, p. 57-58) (grifos nossos).

A partir da descrição feita acima por Buber, notamos que, a princípio, ele estabeleceu uma relação Eu-Tu com o cavalo, uma relação viva em que o Eu, de forma imediata, entrou em contato com o Tu. Não foi algo premeditado. O que ocorreu naqueles instantes, entre ele e o cavalo, possibilitou a Buber ser capaz de saber simplesmente tudo a respeito do cavalo sem que, com isso, o experienciasse. Porque a experiência faz parte do mundo organizado do Isso, e o que ocorre aqui entre o Eu e o Tu transcende o descritível, o previsível, o dizível. Quando, em uma relação, passamos à esfera da descrição, da previsão e do dizível, ela já se tornou estruturalmente uma relação Eu-Isso. Assim, reiteramos que, no princípio, a relação de Buber com o cavalo era Eu-Tu. A partir do momento em que o menino Buber passou a ter o divertimento como objeto consciente de sua ação, eis que já não mais estabelece uma relação Eu-Tu com seu amigo. As relações Eu-Tu são sempre marcadas pela imediatez, pela não conceituação e por um “estranho” preenchimento do instante por toda a inteireza. Esse movimento de voltar-se para o outro com todo o seu ser, toda a sua essência, Buber chama de movimento básico dialógico (BUBER, 2014, p. 56).

Quando Buber é acometido pela consciência de que o alisar o cavalo traz diversão para ele, o então menino entra num movimento básico monológico, o qual foi denominado pelo filósofo como “dobrar-se-em-si-mesmo” (BUBER, 2014, p. 57). Ao elucidar o que estava chamando de dobrar-se-em-si mesmo, BUBER afirma: “denomino dobrar-se-em-si-mesmo a admissão da existência do Outro somente sob a forma da vivência própria, somente como ‘uma parte do meu eu’” (Ibid., p. 58). Dessa forma, podemos dizer ainda que a tomada de consciência do divertimento pelo menino Buber não o permitiu estar inteiro naquele instante.

Em sua obra “Eu e Tu”, Buber fala sobre as três esferas em que podemos manter uma relação Eu-Tu: a primeira é a vida com a natureza; a segunda é a vida com os homens; e a terceira é a vida com seres espirituais¹⁵⁴.

O primeiro caso foi, a princípio, a relação que Buber estabeleceu com o cavalo. BUBER ressalta ainda que, dentro desta esfera, “As criaturas movem-se diante de nós sem a possibilidade de vir até nós e o Tu que lhes endereçamos depara-se com o limiar da palavra” (2004, p. 55).

Ainda na obra “Eu e Tu”, Buber nos fala sobre a diferença existente entre o conhecimento que podemos chegar a ter sobre uma árvore e a relação que podemos realizar

154 No transcorrer dos próximos subtópicos falaremos mais sobre essas outras esferas (vida com os homens e a vida com os seres espirituais).

com uma árvore. No primeiro movimento, podemos caracterizar a árvore a partir de todo conhecimento que adquirimos sobre ela, seja a partir de observações ou de estudos analíticos. Dentro dessa perspectiva, estamos no mundo da relação Eu-Isso. No segundo movimento, afirma BUBER,

A árvore não é uma impressão, um jogo de minha representação, ou valor emotivo. Ela se apresenta “em pessoa”¹⁵⁵ diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente tenho, algo a ver com ela. [...] Teria então a árvore uma consciência semelhante à nossa? Não posso experienciar isso. Mas quereis novamente decompor o indecomponível só porque a experiência parece ter sido bem sucedida convosco? Não é a alma da árvore ou sua dríade que se apresenta a mim, é ela mesma (2004, p. 56-57).

Nesse sentido, dizer que podemos ter uma relação Eu-Tu com uma árvore ou com qualquer outro elemento da natureza significa entender que, em nossas inteirezas e essências, somos capazes de nos comunicar de uma forma não apreensível pela racionalidade, mas única e geradora de vida.

Trouxemos esse momento da vida de Buber em que ele estabelece uma relação com o cavalo porque ela permitiu a ele refletir sobre a sua atitude no mundo e avançar no seu caminho de aquisição de uma fé própria. A partir disso, o filósofo passou a acreditar que relações Eu e Tu são possíveis com os diferentes tipos de entes.

9.5 O PERIGO ENCONTRADO NA TOLERÂNCIA: A ESCOLA

Em seu livro “Encontro: Fragmentos Autobiográficos”, Buber relatou sua vivência em uma escola católica:

A escola denominava-se Ginásio Franz Josef. A língua, na aula e no dia-a-dia, era o polonês, mas a atmosfera era aquela que agora nos dá a impressão de quase a-histórica, que impera entre os povos da monarquia austro-húngara ou que parecia imperar: *mútua tolerância sem mútuo entendimento*. [...] Já lembrei que em nossa escola não havia nenhum ódio perceptível pelos judeus; *não me lembro de nenhum professor que não fosse tolerante ou, então, que não quisesse passar por tolerante*. Porém, em mim, a obediente permanência em pé, diária, na sala em que ressoava a oração desconhecida, produzia algo pior que um ato de impaciência poderia ter produzido. 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. Isto gravou-se no mais profundo do ser daquele rapaz (BUBER, 1991, p. 15-16) (grifos nossos).

155 Nas notas do tradutor do livro “Eu e Tu”, vejamos o que VON ZUBEN *APUD* BUBER diz acerca desse termo “pessoa”: “Na presente frase optamos por uma tradução que se aproxima a nosso ver do sentido que Buber quis exprimir. Em pessoa é uma expressão talvez imprópria em se tratando de uma árvore. Mas querer significar que não se trata apenas de uma massa inerte e compacta que se posta simplesmente diante do homem, mas é a árvore que pode integrar o evento de relação e, portanto, ser um Tu para o homem num momento de verdadeira presença” (2004, p. 144).

Esse relato de Buber é de suma importância para entendermos como as vivências do filósofo iluminam suas ações vindouras e seu pensamento. De acordo com o Dicionário Michaelis, *Tolerar* significa “1 Aguentar algo com conformação e paciência; aceitar; 2 Consentir alguma coisa em relação à qual se faz restrições ou com a qual não se concorda”¹⁵⁶. A partir dessas definições e da afirmação de Buber, notamos o perigo existente numa postura de tolerância, uma vez que não se pode estabelecer um diálogo com o outro se partimos do pressuposto que apenas o suportamos, o aguentamos. Ou seja, se partimos da ideia da tolerância, abortamos qualquer abertura em direção ao outro, uma vez que o que está transitando nessa relação é apenas algo forçado, algo superficial. Infelizmente, a tolerância era o que norteava a atmosfera pedagógica nessa escola em que Buber estudava e, ousamos dizer, que ela norteia muitas das práticas pedagógicas dos dias atuais. Podemos dizer, ainda, que a tolerância é a tônica de muitas ações em vários âmbitos sociais. Nessa perspectiva, costuma-se afirmar: “eu tolero a religião do outro”, “eu tolero a opção sexual do outro”, “eu tolero a cultura do outro” e quando agimos assim, estamos construindo a ideia de que a nossa religião é a certa, a nossa orientação sexual é a correta, a nossa cultura é a melhor. Não pode existir possibilidade de uma relação Eu-Tu num horizonte de tolerância. Pensamos que muito da violência existente em nossa sociedade é advinda dessa pseudo-paz oriunda do ato de tolerar, posto que o significado da mútua tolerância sem o mútuo entendimento é a antipatia, como bem evidenciou Buber.

Nesse sentido, a filosofia buberiana nos permite olhar para essa vivência escolar de Buber e para a nossa realidade social e observarmos o quão distante elas estão de uma realidade verdadeiramente humana, *sui generis*, uma vez que elas não possibilitam uma relação autêntica. Nas palavras de BUBER, “[...] somente aquele que se relaciona de uma forma essencial com os homens pode agir e sofrer de uma forma essencial em relação a eles” (2014, p. 98). O filósofo ainda nos diz: “Só quando chego a ter uma relação essencial com um outro, de forma que ele não é mais um fenômeno do meu Eu, mas é o meu Tu, só então eu experencio a realidade do falar-com-alguém – na inviolável autenticidade da reciprocidade” (BUBER, 2014, p. 92). Assim, se nos pautamos apenas por uma tolerância infértil, não podemos, de forma alguma, validar a presença do outro a partir da nossa, não somos capazes de nos relacionar com a nossa inteireza, nem com a inteireza do outro e, conseqüentemente, não temos condições de atualizar a humanidade do outro, nem a nossa.

156 TOLERAR. MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=n1eG>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BUBER também afirma: “Se o ético é o único meio pelo qual Deus se comunica com o homem, então a mim é proibido falar essencialmente somente com Deus e comigo mesmo” (Ibid, p. 98). Sendo assim, o ético só pode existir no seio de uma verdadeira relação, no *entre* existente. Nessa perspectiva, o que transita nesse *entre* são valores propriamente humanos; e, desse modo, o ético se apresenta e Deus nos fala e se materializa em nosso cotidiano. A fecundidade do *entre* não se apresenta numa fala direta com Deus ou conosco mesmo, é sempre necessário o outro, seja ele um ser, uma coisa ou uma situação.

Dentro desses horizontes, a Vida se apresenta enquanto a sempre renovada possibilidade de entrarmos em relações autênticas e podermos ser agraciados e agraciarmos uma vida com o que é humanamente nosso e isso, conseqüentemente, materializa Deus no mundo. Nessa esfera da ação humana, não há lugar para egoísmos, premeditações, tolerâncias, preconceitos, pois, como bem nos diz BUBER, “Reconhecemos que tudo aquilo que é completo e vivo transcende o proveitoso e tudo o que é pequeno e apático deriva do utilitário e do desejo de vantagens” (1987, p. 35).

Dentro desses horizontes, a vivência de Buber na escola católica o fez perceber que não podemos, de forma alguma, viver apenas numa esfera de tolerância, posto que ela é tão danosa quanto uma atitude discriminatória. Contudo, a tolerância mascara melhor a perversidade que subjaz nela.

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que essa passagem da vida de Buber elucida parte do seu processo de aquisição de uma fé própria, posto que essas marcas permitiram a Buber refletir, a partir de seu íntimo, sobre a fundamental importância das relações autênticas.

9.6 A ACEITAÇÃO DE QUALQUER NORMA DEVE SEMPRE PASSAR PELOS NOSSOS VALORES ÉTICOS

Buber conta uma historinha curta sobre uma de suas vivências na escola. Vamos tentar retratá-la de forma sucinta, mesmo sabendo que não conseguiremos trazer todas as sutilezas que perpassam suas narrativas.

Certa vez, dois colegas de sala começaram a fazer mímicas e, depois de algum tempo, elas tomaram uma conotação sexual. Todos os estudantes da sala viam com assombro tal situação, a qual se arrastou por cerca de uma semana. Após esse tempo, o diretor da escola chamou Buber e perguntou ao jovem o que ele sabia sobre o que seus colegas de classe estavam fazendo. Buber, então, respondeu não saber de nada. O diretor tentou persuadi-lo dizendo que

ele era um bom menino e que deveria ajudá-lo. Em sua biografia, Buber nos relata que encarou calado o diretor e que essa foi sua última memória daquele momento, haja vista que foi acometido por um forte choro seguido de um desmaio.

Dessa passagem, BUBER conclui afirmando que essa experiência abriu portas para outras tantas que o “ensinaram a compreender a relação problemática entre o princípio e a realidade e assim me revelaram a essência da verdadeira norma, que pede não a nossa obediência, mas a nós mesmos” (1991, p. 18).

Nesse momento de sua vida, ainda jovem, e nas reflexões em sua maturidade, Buber toma para si a assunção da sua responsabilidade diante do momento e não se deixa ser regido por uma norma que não passe pelo crivo dos seus valores, que não seja condizente com aquilo que, dentro de si, acha certo. Naqueles instantes tão grotescamente normatizados, ele escolheu o caminho que mais representava seus valores e isso foi em oposição às normas rígidas da escola. Fazer isso, para Buber, não deve ter sido fácil porque, naquela época, as escolas e as punições escolares eram extremamente severas. Ao escolher se calar e não delatar os colegas, o jovem Buber teve que lidar com a pressão entre fazer o que achava correto e o que diziam as normas e as “autoridades”. O impacto desse momento foi tão grande que o jovem chegou a desmaiar.

O posicionamento do jovem Buber, de não se submeter às regras que não condiziam com seus valores interiores, já mostra a forma responsável com a qual ele encarou as situações a ele dirigidas, posto que ele sabia que, se delatasse os colegas, estes sofreriam duras represálias. Em suas obras, Buber afirma que *cada uma das imprevisíveis situações de nosso cotidiano corresponde às palavras de Deus dirigidas a nós*. Diante disso, ele nos diz de sua atitude:

Eu formulo minha resposta ao realizar, entre as ações possíveis, aquela que parece ao meu entendimento devotado ser a ação certa. Com a minha escolha, decisão e ação [...] eu respondo à palavra, ainda que insuficientemente, mas com legitimidade; eu respondo pela minha hora (BUBER, 2014, p. 114) (grifo nosso).

Podemos dizer que, mesmo o jovem Buber não tendo, à época, compreensão das palavras que nos são dirigidas, ele respondeu ao momento da forma que achou mais correta; afirmando, assim, sua fé, a qual está intimamente ligada aos valores que possui.

9.7 A INFLUÊNCIA DE ALGUNS FILÓSOFOS NA VIDA DE MARTIN BUBER

Buber, desde muito cedo, se interessou de forma particular pela Filosofia. Em sua educação, teve aulas sobre Platão. Contudo, o que tanto o afligia eram as ideias sobre espaço e

tempo, sendo este último objeto de maior aflição. Vejamos o que diz o filósofo sobre esse período da sua vida:

[...] naquela época a questão do tempo afligia-me muito mais do que a do espaço. Eu era irresistivelmente impelido a querer apreender o decorrer total do mundo como fático, e isto, significava compreender o tempo, ou como principiando e finalizando ou como sem princípio e sem fim. Ambos mostravam-se, a cada tentativa de supô-lo como realidade, igualmente absurdos (BUBER, 1991, p. 22).

Dentro desse contexto, aos quinze anos, Buber se deparou com o livro de Kant intitulado “Prolegômenos a toda metafísica futura”. Esse livro libertou Buber da angústia insuportável de tentar conhecer os limites do tempo/espaço. A partir dessa obra, ele descobriu que o espaço e o tempo não são propriedades reais em si, são apenas maneiras de percepção sensorial (FRIEDMAN, 1993). Segundo FRIEDMAN, esta obra de Kant ainda

[...] revelou que o conceito da infinitude do tempo e do espaço é tão impossível como a da finitude. Nenhum nem outro são inerentes às vivências do homem. Antes bem, representam uma antinomia insolúvel das ideias que não correspondem necessariamente, à realidade do ser (1993, p. 29) (tradução nossa).

Buber, a partir daí, encontrou uma certa paz filosófica. No entanto, aos dezessete anos, ele se defrontou com outra obra de um autor que defendia uma noção de tempo bem diferente da noção kantiana. Esse livro chamava-se “Assim falava Zaratustra”¹⁵⁷, de Nietzsche. Neste livro, o tempo é compreendido de modo circular, ou seja, seria sempre o “eterno retorno do mesmo”; assim, tudo tende a se repetir. Buber não concordava com essa concepção nietzschiana do tempo, mas confessa que Nietzsche exercia sobre ele uma certa sedução negativa (BUBER, 1991). De acordo com FRIEDMAN, “A fascinação de Zaratustra eclipsava a intuição anterior do jovem de que *a verdadeira eternidade expulsa o tempo de seu seio e coloca o homem nessa relação com ela que se chama existência*” (1993, p. 30) (tradução e grifos nossos). Em outras palavras, podemos dizer que, a partir da leitura do livro de Nietzsche, as noções de Buber acerca do tempo haviam sido obscurecidas por um longo período e isso o impediu, por algum tempo, de compreender a eternidade como criadora de existências singulares, as quais, ao se comprometerem com o momento presente, acrescentam algo ao mundo e deixam que o mundo lhes acrescente algo.

157 Nessa obra, Nietzsche apresenta o personagem Zaratustra que tem uma sabedoria diretamente atrelada ao impulso dionisíaco e que sempre retorna ao mesmo ponto; mas, cada retorno o proporciona um melhor aproveitamento da situação. Dentro dessa perspectiva, o homem é visto como um ser que deve seguir seus impulsos e vontades individuais, posto que, com isso, sua força criadora é libertada e ele se transforma em um super-homem, o qual assume as funções do antigo Deus (o qual, diga-se de passagem, está morto). De acordo com GUBERNICOFF *APUD* FEITOSA ET. AL., “o que o Zaratustra aprendeu com as experiências entre os homens foi exatamente a cantar ‘com uma nova lira’. Ele aprendeu a ética da seleção do eterno retorno que produz a mudança de qualidade do ‘outra vez’ do ‘toda eternidade’, porque é a alegria que quer a eternidade (a dor diz: passa!)” (2003, p. 201).

Já em sua maturidade, Buber dirá que a forma como Nietzsche apreende o tempo limita-o e o transforma em algo estático (FRIEDMAN, 1993). Porém, nos primeiros escritos do autor, é notória a influência nietzschiana em seu pensamento. Nesse sentido, FRIEDMAN afirma que

Em *Twofold Future* (1912), [Buber] falou de forma Nietzschiana sobre uma alternância entre as formas de cultura e o “caos frutífero” da religião. Quando uma cultura se desintegra e perde a força de sua coesão, surge o caos frutífero no qual se pode germinar a semente de uma religiosidade crescente. Buber identificou a religiosidade com o princípio revolucionário que destrói as velhas formas e libera o poder reprimido (1993, p. 31) (tradução nossa).

Em “*Twofold Future*”, de Buber, se percebe a ideia apolínea de Cultura de Nietzsche e o caos/impulso dionisíaco sendo assumido pelo jovem enquanto fomentador de uma verdadeira religião. Como pudemos perceber, Nietzsche influenciou o jovem Buber. Este, porém, conseguiu sair dessa cortina de fumaça que obstruía seu caminho próprio ao observar que esse homem criador nietzschiano era um homem centrado na individualidade e sem laços relacionais; era um homem solto no mundo. Essa compreensão não relacional do homem criador de Nietzsche fez Buber se afastar das seduções desse filósofo. Nessa direção, FRIEDMAN afirma que, “Para o jovem Buber, a exaltação nietzschiana da criatividade foi rapidamente insuficiente porque ela não possuía as raízes que lhe permitiam sentir-se parte de uma comunidade maior” (1993, p. 31) (tradução nossa). Ainda de acordo com FRIEDMAN,

Hoje, o tentador não leva o homem criativo à montanha para lhe mostrar os reinos e a glória do mundo como Satanás e Jesus. Ele o tenta com o infinito, o leva a se perder no não essencial, a vagar no meio da grande confusão na qual a clareza e a nitidez humanas se perdem. [...] o turbilhão de possibilidades descontroladas experimentadas por todos os jovens quando saem para o mundo, mas que Buber experimentou esmagadoramente (1993, p. 31-32) (tradução nossa).

A partir dessa afirmação, podemos dizer ainda que Nietzsche contribuiu para que Buber se perdesse do essencial, do que realmente lhe importava; e para que ele se apegasse aos pensamentos especulativos de uma infinitude, desvinculando-se da concretude. Sobre a influência desses momentos em sua vida, BUBER *APUD* FRIEDMAN, em 1918, nos diz que “Vivi aqui em uma heterogênea riqueza de espírito, mas sem judaísmo, sem humanidade, sem a presença do divino” (1993, p. 32) (tradução nossa).

Tanto Kant como Nietzsche fulguraram a vida de Buber. No entanto, enquanto o primeiro instaurou reflexões duradouras, o segundo o manteve preso num mundo esvaziado de sentido.

Sobre o contato com Kant e o que ele gerou em Buber, FRIEDMAN afirma:

Nesse momento, a intuição da eternidade chegou a Buber, uma intuição que era para ele, até o final de sua vida, a mais notável façanha intelectual do homem. *A eternidade não é o tempo sem fim. É o Ser como tal, o Ser que transcende a finitude e infinidade do espaço e do tempo*, uma vez que aparece apenas no espaço e no tempo sem entrar

em aparência. Buber não apenas vislumbrou a eternidade como uma realidade que não fosse o infinito ou o finito, *mas também a possibilidade de conexão entre si mesmo – um homem – e o eterno* (1993, p. 29) (tradução e grifos nossos).

A partir das reflexões que fizemos ao longo desse tópico, podemos considerar ainda que Kant foi um autor que contribuiu com a aquisição de uma fé própria de Buber, uma vez que serviu de alicerce para que o referido filósofo pudesse chegar à sua noção de eternidade e de existência humana no mundo, a qual simplesmente se faz presente, independente do infinito ou do finito. E diante dessas reflexões que Buber fez a partir do pensamento de Kant, o filósofo austríaco pôde chegar, em sua maturidade, a essa noção dialógica da vida, na qual o homem, que é propriamente um ser relacional, pode, em um momento de inteireza, estabelecer uma relação Eu-Tu com outros homens, com elementos da natureza e com Deus. Como já dissemos, essa vida dialógica é a própria fé buberiana.

Não obstante, Nietzsche também colaborou com a aquisição de uma fé própria de Buber, não de forma positiva como Kant, mas de modo a levá-lo a pensar no que lhe era próprio. Acreditamos que as divergências com as compreensões nietzschianas se tornaram maiores ao passo que ele amadureceu seu sentido de vida e foi afirmando sua fé própria. Assim, ler Nietzsche o seduziu e o aprisionou; mas também o obrigou a pensar em como se desvencilhar dessas amarras em sua existência, bem como a refletir sobre seu lugar no mundo, o qual não era – e não poderia ser – o de um super-homem, mas, sim, de um homem relacional dialógico.

9.8 VIENA: A ABERTURA DE BUBER E A ESCUTA À PALAVRA DIRIGIDA

Buber retorna à cidade em que nasceu, Viena, para iniciar seus estudos universitários. Nessa sua nova incursão, o jovem filósofo é perpassado por acontecimentos que o fazem refletir ainda mais acerca da importância da linguagem e da abertura ao mundo.

Muitas foram as vivências em Viena que o marcaram e fortaleceram sua crença sobre o que pode acontecer entre duas pessoas. Dentro desse contexto, BUBER ressalta que

A pátria estrangeira [*Viena*] ensinava diariamente, embora numa linguagem ainda indistinta, *que se tem de aceitar o mundo e deixar-se aceitar por ele, mas que ele está disposto*. Algo, então, consolidou-se, algo que anos posteriores não pôde ser mudado por nenhuma problemática da época (1991, p. 25) (grifo nosso).

O que percebemos nessa fala de Buber é que esse período vivido em Viena fez com que ele percebesse a relação íntima e inevitável que se estabelece entre o homem e o mundo que o cerca. A ênfase que ele atribui a essa relação é que devemos estar abertos ao mundo que nos

circunda, aceitá-lo e deixarmos ser aceitos por ele – a reciprocidade sempre convidativa do mundo ao ser singular.

Ainda sobre sua estadia em Viena, Buber ressalta os seminários que assistiu na Universidade, os quais, mais do que as próprias aulas, instauravam uma atmosfera de maior liberdade entre as relações ali estabelecidas. De acordo com BUBER *APUD* FRIEDMAN, chamava sua atenção “A troca regulada e livre entre o professor e os alunos, as interpretações coletivas de textos em que o professor participava com notável humildade, como se ele também aprendesse algo novo, a livre troca de perguntas e respostas” (1993, p. 24) (tradução nossa). Segundo a interpretação que FRIEDMAN faz desses momentos para a vida do jovem Buber, “tudo isso lhe revelou melhor do que qualquer leitura de que *o espírito humano está presente na realidade entre uma pessoa e outra*” (1993, p. 24) (tradução e grifos nossos).

Nessa cidade, Buber também teve acesso a poemas e a várias peças teatrais. A respeito do teatro, especificamente, Buber nos diz que presenciou a palavra humana sendo corretamente pronunciada, a língua falada como acontecimento. Para FRIEDMAN,

O que Buber aprendeu sobre a linguagem falada viva, que “ocorre” no “entre”, não poderia ser limitada à esfera artisticamente isolada do teatro. *A língua viva iluminou para ele a existência humana como tal e, assim, tornou-se um dos caminhos que levavam ao Eu e Tu* (1993, p. 25) (tradução e grifos nossos).

Trazemos à tona esses momentos da vida de Buber em Viena porque eles denotam de forma simples como a tessitura de sua fé foi ocorrendo a partir da sua abertura e atenção ao que estava ao seu redor. Assim, em muitos momentos, Buber foi capaz de apreender o que de terno permeava os contextos vivenciados. Podemos ainda interpretar, a partir de suas obras, que a linguagem que tanto o marcou no teatro de Viena talvez fosse o que ele denominou de terceira esfera de relação¹⁵⁸, que é a vida (relação) com os seres espirituais. Segundo BUBER, “Aí a relação, ainda que envolta em nuvens, se revela, silenciosa mas gerando linguagem” (2004, p. 55). Nesse sentido, podemos dizer que, nessas situações, não percebemos o Tu, mas sentimos um chamado; nós respondemos a esse chamado, criando, pensando, atuando. Dentro desse horizonte, as peças teatrais, de alguma forma, faziam Buber sentir a torrente de uma relação Eu-Tu estabelecida com os seres espirituais. A linguagem que ali se pronunciara, de certa forma, eram ecos dessa relação, desse convite feito pelo Tu e dessa resposta autêntica dada ao Tu através de uma ação criadora. E Buber estava ali, atento e aberto a esses ecos que chegavam até ele.

158 Em sua obra “Eu e Tu”, Buber fala sobre as três esferas em que podemos manter uma relação Eu-Tu: a primeira é a vida com a natureza, a segunda é a vida com os homens e a terceira é a vida com seres espirituais.

Em relação aos seminários, observamos ser tecido ali, talvez, o que Buber denominaria, em sua maturidade, de segunda esfera de relação, a qual corresponde à vida (relação) com os homens. Nesse âmbito, tanto “podemos endereçar como receber o Tu” (BUBER, 2004, p. 55). Muitas vezes pode ocorrer que o Tu nem se dê conta de que experienciou a relação, o que não interfere em nada a relação, posto que o importante é que o encontro entre as duas essências ocorreu (BUBER, 2004). E, enfaticamente, BUBER diz: “Eu não experencio o homem a quem digo Tu. Eu entro em relação com ele no santuário da palavra-princípio” (2004, p. 57).

Ainda em conformidade com o pensamento buberiano, podemos dizer que no *entre* da relação Eu-Tu algo acontece, algo nos toma e nos atualiza. Pensar em atualização é pensar no desenvolvimento de nossa humanidade, de nossos valores humanos. Assim, cada verdadeira relação é capaz fomentar em nós nossa humanidade. Desse modo, pensamos que, em alguns momentos, o que Buber vivenciou durante os seminários era justamente o *entre* existente numa relação Eu-Tu, ou seja, algo que era capaz de despertar sua humanidade, algo que o fazia entrar em contato com o sentido divino da sua existência.

Diante dessas diferentes situações, podemos observar o mundo concreto falando com Buber e as respostas dele, materializadas em sua abertura e sua forma singular de passar por estes momentos.

Dentro desse contexto, acreditamos que Viena foi, para Buber, um lugar em que sua fé própria foi sendo afirmada, posto que, como o mesmo diria, “Cada um de nós está preso numa couraça, cuja tarefa é repelir os signos. Os signos nos acontecem sem cessar. Viver significa ser alvo da palavra dirigida; nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber” (BUBER, 2014, p. 43). Assim, a nosso ver, Viena ajudou Buber a prestar atenção às palavras que lhe eram dirigidas e oportunizou momentos em que ele pudesse estar presente. Talvez, qualquer outra pessoa passasse por esses momentos e não os tivesse captado desta forma. Para muitos, os seminários poderiam ter sido apenas meros eventos acadêmicos em que alunos e professores romperam com a hierarquia; para outros, as peças teatrais poderiam ser encaradas apenas como esteticamente interessantes. Desse modo, ressaltamos que a forma de ver e vivenciar as mesmas situações são diferentes.

Muitos insistem em passar a vida ao largo dos significados que residem nas situações mais corriqueiras de nossas vidas, perdendo a oportunidade de escutar as palavras que lhe são endereçadas e que lhes possibilitariam desenvolver o que há de mais humano. Não foi isso que aconteceu com Martin Buber em Viena, haja vista que ele fez questão de viver, de se abrir, de escutar os múltiplos sons que ecoavam da vida naquela cidade. Nesse ponto da vida de Buber,

lembramos da música de Antonio Pecci Filho Toquinho e Vinícius de Moraes, que diz “Quem já passou por essa vida e não viveu, pode ser mais, mas sabe menos do que eu. Porque a vida só se dá para quem se deu [...]”. Assim, como diria a música, Buber se deu ao mundo em muitos momentos e pôde, dessa forma, a cada momento vivido, se aproximar do que lhe era mais humano.

9.9 O SIONISMO, HERZL E O EU DEMONÍACO

Após o seu envolvimento com o pensamento de Nietzsche, Buber começa a recuperar suas raízes a partir do seu contato cada vez mais intenso com o Sionismo¹⁵⁹. De acordo com BUBER *APUD* FRIEDMAN, “Para aquele que perdeu seu Deus, o povo pode ser a primeira estação em seu novo caminho” (1993, p. 33) (tradução nossa). Foi dessa forma que se deu o retorno de Buber às suas raízes.

O sionismo foi, de uma forma geral, uma reação ao antissemitismo¹⁶⁰ francês¹⁶¹ e russo¹⁶². No fim do século XIX, “Se considerava de mal gosto identificar alguém como judeu e a maioria deles desconheciam o significado desta identidade” (FRIEDMAN, 1993, p. 36) (tradução nossa).

Dentro desse contexto, em 1887, na Suíça, foi realizado o primeiro congresso sionista. Esse congresso, segundo FRIEDMAN, “era a primeira agrupação, que longe de negar a existência da ‘questão judia’, a considerava um problema dos judeus e de todo o mundo europeu” (Idem). O movimento tinha em Theodor Herzl seu maior expoente político.

159 Sionismo é um movimento que defende o direito do povo judeu em se fixar na região dos seus ancestrais bíblicos (Jerusalém) e formar um estado judaico em que o povo judeu possa determinar o rumo político de sua nação. O nome Sionismo vem da palavra Sión, que significa um importante monte nas redondezas de Jerusalém (**CONFEDERAÇÃO ISRAELITA DO BRASIL. CONIB. O Sionismo. Disponível em: <https://www.conib.org.br/glossario/sionismo/>. Acesso em: 28 nov. 2022).**

160 Antes de explicitar o que significa antissemitismo, achamos válido esclarecer que são chamados de Semitas vários povos da antiguidade (arameus, assírios, babilônios, sírios, hebreus, fenícios e caldeus) que possuem as mesmas origens culturais. Vale ressaltar que essa palavra é oriunda de um termo do livro Gênesis, que se refere à linhagem de descendentes de Sem, filho de Noé. Dentro desses horizontes, podemos dizer que antissemitismos são ações preconceituosas realizadas contra os judeus. Esse termo “tem sido usado para designar, de forma genérica, as manifestações de hostilidade contra judeus desde os tempos greco-romanos até os dias de hoje (SORJ, Bila. Anti-semitismo na Europa hoje. **Novos estudos CEBRAP** [online], n. 79, 2007, p. 97-115. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300005>. Acesso em: 03 jan. 2019. p. 1).

161 Na França, um homem judeu havia sido preso injustamente e o Estado e a Igreja haviam se unido para realizar tal ato, sendo o mesmo denunciado pelo escritor Émile Zola (FRIEDMAN, 1993, p. 36) (tradução nossa).

162 Na Rússia, existiam várias medidas contra os semitas, como formas de expulsão, que eram tomadas para fazer com que os judeus de lá migrassem para a Europa ocidental e para a América (FRIEDMAN, 1993, p. 36) (tradução nossa).

Buber participou ativamente do movimento sionista escrevendo, palestrando e participando de reuniões, conseguindo, assim, pela primeira vez, canalizar suas energias para um trabalho frutífero e constante (FRIEDMAN, 1993). Contudo, mesmo tendo abraçado o sionismo, isso não significou, para Buber, fazer uma adesão total ao judaísmo.

Vale ressaltar que Buber, em certos pontos de vista, discordava do líder e fundador do sionismo, Herzl, uma vez que, para Martin, o renascimento judeu deveria acontecer primeiramente na alma das pessoas e isso nenhum partidatismo político iria conseguir; já para Herzl, tudo se resumia a estratégias políticas.

Buber, desde o terceiro Congresso Sionista (1899), deixou claro, em seu discurso, sua discordância de pensamento em relação às ideias de Herzl. No quinto Congresso (1901), ele encabeçou a frente da “Fração Democrática”, a qual dá uma maior ênfase ao sionismo cultural em detrimento ao sionismo político de Herzl. Mas foi somente em 1903 que Buber se afasta definitivamente de Herzl, ano em que ocorre o sexto Congresso Sionista e que o líder Herzl faz um discurso pessoal e difamador acerca de um dos colaboradores da Fração Democrática, Trietsch. De acordo com FRIEDMAN, após o discurso inflamado de Herzl, “Buber se sentia profundamente perturbado. Em verdade, se colocava em oposição a Herzl desde o congresso anterior, mas até então as diferenças eram de opinião. Jamais havia posto em questão o homem em si” (1993, p. 47) (tradução nossa). Desse modo, Buber toma a decisão de ir, juntamente ao outro colaborador da Fração Democrática, Feiwel, até Herzl depois do seu discurso, na tentativa de lhe falar da falta de fundamentos sobre o que acabava de afirmar e da necessidade de se criar uma comissão investigadora para apurar a legitimidade de suas palavras. No entanto, estando Buber ao lado de Herzl, ele percebe que não há como conversar com o mesmo porque quem está ali não é uma pessoa e, sim, a causa por ela defendida; e dessa forma, os fins justificavam os meios.

Em seu livro “Fragmentos Autobiográficos”, Buber descreve sua memória acerca desse episódio e nos revela o momento em que Herzl deixa transparecer a incoerência de suas atitudes e a fragilidade ética pela qual era guiado:

[...] Herzl parou frente a nós e nos dirigiu a palavra. O tom no qual ele falava não era de modo algum aquele que nós gostaríamos de esperar – era um tom sofrido, mas também de gracejo, embora não houvesse sorriso nos seus lábios. “Totalmente diferente eu o teria apresentado!”, gritou ele – “[...] Porém, aí uma menina colocou-se em frente à tribuna, imediatamente à minha frente – sua noiva, como eu fiquei sabendo – ela estava então parada ali e fulminou-me com aqueles seus olhos – eu lhes digo: uma pessoa maravilhosa! Então eu não pude” (BUBER, 1991, p. 31).

Esse foi um momento que Buber levou dentro de si pelo resto de sua vida e o considerou talvez o mais forte golpe. Segundo FRIEDMAN, neste episódio, Buber “reconheceu que para

a maioria dos homens de ação não tem sentido polemizar sobre os métodos e princípios quando o que importa é quem tem a responsabilidade de levá-los à prática” (1993, p. 48) (tradução nossa).

Tudo o que causa uma reflexão profunda em Buber é, para nós, também, motivo de reflexão, pois são esses momentos que vão consolidando sua fé própria. Assim, ao trazermos o ingresso e a estadia de Buber no movimento sionista, atentamos para o fato de que o mesmo não aderiu por completo ao judaísmo e nem seguiu às cegas o líder desse movimento. Desse modo, entendemos que Buber demonstra andar conforme o que acredita ser o certo à medida que enfrenta e assume as consequências de tais ações. Gostaríamos de chamar atenção para as reflexões de nosso teórico acerca de Herzl, uma vez que acreditamos que elas estão intimamente ligadas ao que Buber chamará, em seu livro “Eu e Tu”, de Eu demoníaco.

Como já dissemos, o homem, para Buber, tanto pode entrar numa relação Eu-Tu, como numa relação Eu-Isso. O Eu do primeiro caso pode ser considerado pessoa e surge à medida que entra em relação com outras pessoas (BUBER, 2004); já o Eu do segundo caso pode ser considerado egótico e se origina a partir da tomada de consciência “de si como sujeito (de experiência e de utilização)” que se distingue dos demais egóticos (BUBER, 2004, p. 92). Em conformidade com BUBER, “Homem algum é puramente pessoa, e nenhum é puramente egótico; nenhum inteiramente atual e nenhum é totalmente carente de atualidade. Cada um vive no seio de um duplo Eu” (2004, p. 94).

No entanto, existe um outro Eu que não pode ser considerado nem pessoa e nem egótico. É um Eu que, segundo BUBER, “usa a si mesmo como um Isso” (2004, p. 86). É um Eu que não é capaz de entrar em relação, seja Eu-Tu ou Eu-Isso, posto que seu Eu é inexistente. A esse Eu, Buber dá o nome de demoníaco, porque ele se deixa levar por motivos que não são mais próprios seus e, sim, das causas que representa. Para BUBER, esse Eu “[...] não vê os entes que estão em sua volta, senão como máquinas capazes de diversas realizações, que devem ser avaliadas e utilizadas para o bem de sua causa” (2004, p. 96).

Dentro desse contexto, acreditamos que a vivência com Herzl fez Buber notar a existência do Eu demoníaco. Infelizmente, naquele instante em que se deparou com Herzl, após o seu discurso caluniador, Buber percebeu que não conseguiria dialogar com ele, uma vez que já não habitava ali um homem, mas, sim, uma causa. Notadamente no universo político, é muito comum nos depararmos com Eu’s demoníacos. Eu’s que não são capazes de se atualizar nem atualizar o mundo que está ao seu redor. Diante desses fatos, notamos, mais uma vez, a fé autêntica de Buber se consolidando a partir de suas vivências e de suas reflexões.

9.10 PAULA: UM VERDADEIRO ENCONTRO

Buber, durante sua inserção no movimento sionista, conhece a pessoa que viria ser sua esposa, Paula Winkler, em um seminário de estudos germânicos em Zurique, no ano de 1899. Paula era uma mulher forte, inteligente e decidida. Ela rompera com sua família e religião (católica) para casar-se com Buber e procurou ajudar no fortalecimento do sionismo. Ao elucidar a marcante presença de Paula dentro do movimento sionista, FRIEDMAN afirma que o próprio “Theodor Herzl a considerava uma mulher ‘de grande talento’ e aceitava suas colaborações para o *Neue Freie Presse*, o diário em que todos os autores jovens de Viena sonhavam publicar suas obras” (1993, p. 38) (tradução nossa).

De acordo com Friedman (1993), a adesão de Paula ao movimento sionista ocorreu em virtude de alguns fatos que marcaram sua existência. O primeiro refere-se às lembranças das narrativas de sua mãe acerca de uma pequena comunidade judia, da qual havia sido vizinha. Segundo FRIEDMAN, a mãe de Paula falava sobre o lugar de forma recorrente; no entanto, o que mais a impressionava era “[...] a lembrança de um passado doloroso, uma história de suposições cruéis e fugas durante a noite, de heroísmos e sofrimentos” (1993, p. 41) (tradução nossa). Outro fato que também impulsionou Paula a aderir ao sionismo foi o choque que teve quando, por volta dos seus vinte três anos, presenciou um menino judeu sendo discriminado por um grupo de crianças e a irmã do menino precisou bater em algumas crianças do grupo para resgatar o irmão. Até então, em nenhum momento de sua vida, Paula havia se deparado com aquele tipo de situação cruel. Por fim, e não menos importante, outro acontecimento decisivo para Paula optar pelo movimento sionista foi o discurso que escutou de Buber no Terceiro Congresso Sionista em 1899. Nas palavras de PAULA APUD FRIEDMAN,

Uma boca humana falou comigo com uma força maravilhosa ... Meu coração parou de bater ... Era como se eu tivesse uma língua de ferro e todos os sinos do mundo tocassem para todos os homens. Eu não era mais um indivíduo ... a vontade extraordinária, o desejo e a vontade de um povo surgiram em uma torrente ... que me banhou como tudo o que é ótimo na vida e com a própria vida. Ele me banhou e me arrastou (1993, p. 41) (tradução nossa).

A partir dessa afirmação, notamos o quanto as palavras do jovem Buber foram capazes de tocar Paula. E foi dentro desse emaranhado de acontecimentos marcantes que Paula escolheu fazer parte do movimento sionista.

Buber e Paula casaram-se durante a efervescência do movimento sionista, o que não foi visto com bons olhos por alguns judeus mais ortodoxos, haja vista Paula ser de família católica.

Após se casarem, Buber passou um tempo estudando em Berlim, enquanto Paula e os filhos que haviam tido (Rafael e Eva¹⁶³) moravam ainda na Áustria. Buber e Paula se correspondiam com frequência e ela sempre tentava transmitir uma mensagem de força e de confiança. Sobre essas correspondências, BUBER *APUD* FRIEDMAN afirma: “Suas cartas são a única coisa que me dá força. Todo o mais está envolto em preocupações e desassossego... A partir delas, talvez a ideia de que, como creio, há uma mãe em ti. Agora sei: sempre, sempre busquei a minha mãe” (1993, p. 40) (tradução nossa).

Se, por um lado, a relação entre Buber e sua mãe foi marcada pelo desencontro; por outro, a sua relação com Paula foi marcada pelo verdadeiro encontro; aquele que é capaz de atualizar o ser, aquele que, quando acontece, fortalece nossa humanidade e nos afasta do que não é autenticamente nosso; aquele que nos aproxima do sentido divino de nossa existência. E foi justamente na presença legítima de Paula que Buber se encontrou; encontrou o elo perdido que habitava em seu íntimo desde o precoce desencontro com sua mãe, simplesmente se encontrou ante ao Tu de Paula.

Sobre o verdadeiro encontro e sua vivência de forma gratuita e sem premeditações, BUBER irá afirmar:

As coisas acontecem de outra maneira quando, numa hora receptiva da minha vida pessoal, *encontra-me um homem em quem há alguma coisa, que eu nem consigo captar de uma forma objetiva, que ‘diz algo’ a mim*. Isto não significa de forma alguma que esta coisa me diga como este homem é, o que se passa nele ou coisa semelhante. Mas significa que ele diz algo a mim, transmite algo a mim, fala algo que se introduz dentro da minha própria vida. Pode ser algo sobre este homem, por exemplo que ele precise de mim. Mas pode ser algo sobre mim (2014, p. 42) (grifo nosso).

Desse modo, enfatizamos que esse encontro entre Paula e Buber permitiu que o mesmo pudesse, também, encontrar-se consigo mesmo. Achamos oportuno ressaltar que, por mais que digamos que a relação entre os dois se caracterizava, muitas vezes, por uma relação Eu e Tu, isso não quer dizer que não existiam momentos em que a relação por eles estabelecidas se realizava através de uma lógica do Eu-Isso, posto que não dá para viver toda uma vida dentro da relação Eu e Tu, em virtude de sua fugacidade.

Em outra carta, datada de 1902, enquanto fazia uma visita à sua família em Lemberg, BUBER *APUD* FRIEDMAN confidencia a Paula: “Eu me sinto trancado como em uma masmorra. Mais do que nunca, você é minha liberdade. Acima de tudo a gente tem que ligar o

163 Rafael nasceu em 1900 e Eva, em 1901.

enigma do mundo inteiro em uma pessoa humana, do contrário ficamos numa situação difícil” (1993, p. 41) (tradução nossa).

A partir desse fragmento de carta de Buber dirigida a Paula, podemos notar o quanto ela é importante para a vida e obra do filósofo. Vemos a estreiteza existente entre essa relação e o que ele escreve em suas obras. É como se, de certa forma, a relação entre Paula e Buber condensasse o que o filósofo, em sua maturidade, escreveria. Dentro desse horizonte, de uma relação que devolve ao homem sua liberdade, por ser capaz de colocá-lo em contato com o que lhe é próprio, BUBER elucida que

A relação imediata implica numa ação sobre o que está face-a-face; [...]. O face-a-face se realiza através do encontro; ele penetra no mundo das coisas para continuar atuando indefinidamente, para tornar-se incessantemente um Isso, mas também para tornar-se novamente um Tu irradiando felicidade e calor (2004, p. 61).

Ainda sobre a notória relevância de Paula na vida de Buber, FRIEDMAN afirma que,

Como aponta Greta Schaeder com perspicácia, a insegurança perseguidora de Buber retrocedeu ante o encontro e o casamento com Paula Winkler. Além disso, pode-se dizer que a confiança existencial subjacente sob Eu e Tu e outras obras da maturidade de Buber seria inconcebível sem o seu relacionamento com Paula. Talvez seja um caso único: *um filósofo cujo pensamento não surgiu do seu ser individual, mas do “entre”, principalmente e acima de tudo de seu casamento* (1993, p. 153) (tradução e grifos nossos).

As palavras de Greta Schaeder corroboram ainda mais com a ideia da realização do ser de Buber ante ao ser de Paula e que suas obras advêm do entre contido nesse encontro. Ainda ressaltando esse imbricamento existente entre a relação entre Paula e Buber e as obras desse filósofo, achamos válido resgatar o que ele diz sobre o amor:

[...] Os sentimentos, nós o possuímos, o amor acontece. [...] *O amor não está ligado ao Eu de tal modo que o Tu fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, entre o Eu e o Tu.* Aquele que desconhece isso, e o desconhece na totalidade de seu ser, não conhece o amor, mesmo que atribua ao amor os sentimentos que vivencia, experimenta, percebe, exprime. [...] Aquele que habita e contempla no amor, os homens se desligam do seu emaranhado confuso próprio das coisas; bons e maus, sábio e tolos, belos e feios, uns após outros, tornam-se para ele atuais, tornam-se Tu, isto é, seres despreendidos, livres, únicos, ele os encontra cada um face-a-face. A exclusividade ressurgue sempre de um modo maravilhoso; e então ele pode agir, ajudar, curar, educar, elevar, salvar. *Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu:* nisto consiste a igualdade daqueles que amam, igualdade que não pode consistir em um sentimento qualquer, igualdade que vai do menor, ao maior do mais feliz e seguro, daquele cuja vida está encerrada na vida de um ser amado, até aquele crucificado durante sua vida na cruz do mundo por ter podido e ousado algo inacreditável: amar o homens (BUBER, 2004, p. 61-62) (grifo nosso).

Nesse trecho, vemos Buber diferenciar o amor dos sentimentos, bem como atribuir sua realização ao que acontece numa relação entre um Eu e um Tu. Assim sendo, o amor acontece quando, na imediatez do momento, um Eu encontra um Tu e se torna responsável por aquele

instante fecundo, germinador de vida. Dessa forma, ousamos dizer que Buber, ao falar sobre o amor, está ancorado na sua relação com Paula.

Ao completar cinquenta anos, BUBER *APUD* FRIEDMAN escreveu um poema para Paula expressando o que, para ele, representava a presença dela em sua vida e a forma como a vida dele foi tomando contornos cada vez mais autênticos a partir de sua presença singular. Vejamos:

No dia da retrospectiva

O errante me disse: eu sou o espírito.
 O deslumbrante me disse: eu sou o mundo.
 O primeiro flutuou ao meu redor com suas asas
 O segundo me envolveu no jogo de suas chamas.
 Já estava pronto para agradá-los;
 Meu coração foi enganado, quando na frente dos demônios parecia
 Uma presença
 Para o homem errante, ele disse: Você é loucura.
 Para o deslumbrante, ele disse: Você é enganoso.
 Então o espírito e o mundo apareceram diante de mim
 As mentiras fugiram e o que era bastava.
 Você criou o que eu vejo ...
 Criaste? Apenas viveste
 Tu, elemento e mulher,
 Alma e natureza! (1993, p. 153) (tradução nossa)

Em 11 de agosto de 1958, Paula falece, estando Buber com os seus oitenta anos. Buber, como era de se esperar, fica extremamente abalado e apenas em fevereiro de 1959, ao encontrar um pouco mais de forças, resolve escrever aos amigos uma mensagem agradecendo o apoio deles (FRIEDMAN, 1993).

Do encontro entre Paula e Buber surge uma história de companheirismo, entrega e responsabilidade; surge uma história de amor dentro da perspectiva buberiana. O Eu, dentro dessa relação, não deixa de existir, posto que ele é tão importante quanto o Tu. O que acontece dentro desse tipo de relação é que o Eu, naqueles ínfimos instantes, encontra-se com o que lhe é mais próprio.

Na certeza de que tudo o que falamos sobre esse tipo de relação não chega a dizer realmente o que ela seja, fazemos uso da linguagem poética de Madalena Freire, quando, em um poema¹⁶⁴, diz: “Mas sou mais eu, quando consigo lhe ver, porque você me reflete”. Sendo assim, pensamos que Buber foi mais ele mesmo quando se via dentro da relação que estabelecera com Paula, porque ela refletia o que nele havia de melhor.

164 Poema intitulado: “Eu não Sou você, você não é eu”.

Partindo desses horizontes, pensamos que Paula foi, sem dúvida, importante para Buber, para o caminho de aquisição de sua fé própria, uma vez que ela, a partir de sua presença, fazia Buber entrar em contato com tudo aquilo que lhe era próprio, mas que só podia ser revelado dentro do *entre* de uma relação Eu e Tu. Pois, como diria o próprio BUBER,

Para realizar plenamente o seu Eu, o homem precisa entrar em relação dialógica com o mundo – ele precisa dizer Tu ao outro, e este – Tu só se fez com a totalidade do ser. É preciso perceber e aceitar o outro “na sua totalidade, na sua unidade e sua unicidade”. É preciso que ele se torne presença para mim (2014, p. 8).

9.11 A PRESENÇA DE GUSTAV LANDAUER NA VIDA BUBER: PORQUE É NA RELAÇÃO QUE VAMOS NOS ENCONTRANDO

Gustav Landauer e Buber se encontraram, pela primeira vez, no ano de 1900 e, desde então, mantiveram uma profícua amizade até a morte de Landauer no ano de 1922 (VON ZUBEN *APUD* BUBER, 2009). Segundo Von Zuben (*APUD* Buber, 2009), Landauer influenciou Buber a se aproximar da mística do mestre Eckhart, inspirou Buber, através do seu método de interpretação das obras do mestre Eckhart, a realizar o reconto das lendas hassídicas e contribuiu de forma decisiva para que o filósofo refletisse sobre a ideia de comunidade. Vale ressaltar que, apesar dos laços de amizade que os uniam, Landauer não deixava de se opor ao amigo, quando, próximo à Primeira Guerra, Buber colocava a Alemanha como uma nação redentora (FRIEDMAN, 1993). Segundo FRIEDMAN,

[...] Landauer manteve sua posição anarco-pacifista antiguerra até o fim. No entanto, sua amizade com Buber não perdeu intensidade, o que mostra que este, apesar de seu entusiasmo, aceitou a tensão polar da rejeição de Landauer à guerra e as perspectivas oferecidas por essa posição (1993, p. 103) (tradução nossa).

Desse modo, vemos que, mesmo discordando um do outro, Buber e Landauer se mantiveram generosamente um na vida do outro. Cronologicamente, Buber não levou muito tempo para perceber que sua opinião estava equivocada em relação à nação alemã e, assim, aproximou-se dos horizontes do amigo Landauer. Pensamos que a presença dessa amizade, mesmo na discordância, foi um dos elementos que contribuiu para que Buber amadurecesse sua noção de diálogo e para que fosse capaz de se aproximar da ideia de Landauer sobre uma comunidade Viva. Nesse sentido, inspirado nas ideias de Landauer, BUBER nos fala sobre a verdadeira comunidade:

Confunde-se, assim, sob o conceito social, duas coisas fundamentalmente diferentes: a comunidade, que se edifica pela relação, e a massa de unidades humanas sem relação entre si, isto é, a ausência de relação, que se tornou evidente no homem moderno. Porém, o claro edifício da comunidade para o qual pode-se ser libertado da masmorra da sociabilidade é obra da mesma força que atua na relação do homem com Deus. Todavia, esta relação não é uma relação entre outras; ela é a relação total na qual todas

as torrentes deságuam sem, com isso, se esgotar. Mar e rios – quem deseja aqui distinguir e traçar limites? Não senão um fluxo do Eu para o Tu, cada vez mais ilimitado, uma maré única e sem limites da vida atual. Não se pode dividir a vida entre uma relação atual com Deus e um contato inatural de Eu-Isso com o mundo; não se pode orar verdadeiramente a Deus e utilizar o mundo. Aquele que só conhece o mundo como algo que se utiliza vai conhecer Deus do mesmo modo. Sua prece é um modo de se desobrigar; ele cai no ouvido do nada. Tal homem é o homem sem Deus, e não o “ateu” que, do fundo da noite e da nostalgia da janela de seu quarto, invoca o inominado (2009, p. 107).

Para Buber, a verdadeira comunidade não pode ter como base um amontoado de relações utilitárias, uma torrente de relações Eu-Isso. A verdadeira comunidade é, pois, regida pela Vida que aqui se desvela enquanto uma postura de abertura diante dos entes, ou, em outras palavras, conforme a filosofia buberiana, Vida significa a possibilidade de estabelecer uma relação Eu-Tu porque são a partir dessas relações que realizamos Deus no mundo. Assim, a ausência de Deus não está encarnada na ação, necessariamente, de um ateu; mas, sim, daquele que indiscriminadamente vive na aparência da relação Eu-Isso e a torna o sentido de sua vida. Esse indivíduo que assim vive não pode encontrar Deus e, conseqüentemente, fazer parte de uma verdadeira comunidade. Corroborando com esse argumento, BUBER afirma: “Para nós, porém, que queremos criar a comunidade e elevar a Vida, comunidade e Vida são uma só coisa. A comunidade que imaginamos é somente uma expressão de transbordante anseio pela Vida em sua totalidade. Toda vida nasce de comunidade e aspira a comunidade” (1987, p. 34). Essa ideia tão terna de comunidade que se faz presente no pensamento buberiano não floresceu do nada, ela surgiu do seu encontro com o hassidismo, mas, também, das suas diversas vivências, sejam elas opostas à sua noção de comunidade, como foi o caso da sua vivência na escola católica, ou da sua vivência ao lado do seu amigo Gustav Landauer, o qual possibilitou a Buber pensar sobre uma comunidade viva que não pode ser fruto de ações grotescas e armamentistas. Nas palavras de BUBER *APUD* FRIEDMAN,

Gustav Landauer reconheceu que a nova comunidade humana a que aspiramos não pode ser consolidada a partir de indivíduos, não pode surgir do caos em que vivemos, dessa atomização dos indivíduos, de tal forma que os indivíduos se unam uns aos outros, mas que as células devem existir, pequenas células comunitárias a partir das quais a grande comunidade humana pode ser construída (1993, p. 117) (tradução nossa).

Partindo da presença de Landauer e de outras vivências, Buber formou sua noção de comunidade e, após a Segunda Guerra, durante uma visita à Europa, especificamente na Suíça, o filósofo austríaco falou de forma enfática sua oposição em relação às ideias sobre individualismo e coletivismo. Como é costume do seu perfil filosófico, ele propôs uma outra

perspectiva não situada nos “ismos”¹⁶⁵ (BUBER, 1987). Dentro desse contexto, BUBER afirmou:

O individualismo [...] como obcecado esforço do homem em considerar-se um indivíduo, em se autoglorificar, em se autocelebrar como indivíduo isolado, e assim adquirir, através da imaginação, uma existência que não pode ser adquirida desta maneira ou escapar... Escapar para a coletividade que proporciona a alguém, sem dúvida, algo certo, *ao livrá-lo da responsabilidade pessoal*. Perde-se a responsabilidade. Fica-se livre de si mesmo. O problema: “posso tornar-me pessoa”, o terrível problema que alguns, sem pressentir o que uma “pessoa” realmente é, tantas vezes formularam, não se coloca mais. Há um enorme aparato que funciona de modo confiável, que proporciona tudo aquilo de que o homem necessita, vale dizer, este não precisa mais responsabilizar-se nem por si, nem pelo ser, nem pelos entes. Tudo será feito para ele, ele só deve oferecer-se e nada mais. Isto é o oposto, exatamente o antagônico daquela autodoação pessoal da autêntica relação (1987, p. 124-125).

Desse modo, percebemos com nitidez que Buber não é favorável ao individualismo em virtude dessa perspectiva nutrir uma visão isolada sobre o homem, a qual, para o filósofo, só pode ser concebida numa criação artificial, numa imaginação deslocada do mundo, dentro de uma perspectiva irreal. O que a sociedade apresenta como contrário ao individualismo é o coletivismo, o qual é uma ideia torpe porque legitima uma isenção de responsabilidade do homem em responder por suas ações. Assim, não é o homem que responde por seus atos, mas, sim, a coletividade. Dentro dessa perspectiva de coletividade, temos o que Buber chama de massa, um fenômeno sobre o “[...] qual a coletividade se baseia, que é utilizado pela coletividade, a saber: aquele fenômeno dinâmico, fortemente dinâmico, às vezes até o limite do real conhecido [...]” (BUBER, 1987, p. 125). Indo mais além, Buber ainda fala que, ao invés da comunidade viva, temos, nos dias de hoje, “a atual sociedade de massa na qual cada um está inserido” (Ibid., p. 124), sendo essa sociedade composta por indivíduos que não se sentem pertencentes a ela, mesmo fazendo parte dela.

No entanto, como dissemos anteriormente, Buber não fica apenas envolto às críticas ao individualismo e ao coletivismo; ele aponta para horizontes que considera como esboços e convida quem dialoga com ele a refletir sobre esses esboços¹⁶⁶ (BUBER, 1987). O que Buber aponta, para sair da lógica perversa do individualismo e do coletivismo, é o que denominou de “Homem-com-o-homem”, essa realidade humana ontológica. Ele nos diz: “Denomino a

165 Sufixo utilizado para indicar generalizações e rótulos.

166 Segue o convite feito por Buber para quem dialoga com ele, no sentido de que possam dar continuidade ao seu trabalho, que não é apenas seu, mas de todos aqueles que, assim como ele, lutaram por manter viva a nossa humanidade: “Este último tema que devo dizer-lhe é, de novo, algo bem pessoal, mas nesta etapa não há outra maneira de falar sobre estes assuntos. Não posso liberá-los de minha batalha, especialmente, se todos aqueles que, independentemente de mim, lutaram mais ou menos pela mesma causa, não estão mais vivos, e eu devo realizar sozinho, primeiramente com aqueles que me ajudam, aquilo que deve ser realizado” (BUBER, 1987, p. 127-128).

categoria com uma expressão um tanto audaciosa. Mas não conheço outra. O que quero dizer é o ‘*entre*’” (BUBER, 1987, p. 126) (grifo nosso).

Assim, Buber ilumina a realidade pós-guerra com a perspectiva de uma Nova Comunidade pautada pela fecundidade das relações Eu-Tu, porque essa necessidade de vinculação é ontologicamente humana e uma comunidade só pode ser fruto dela. Como observamos, Buber sai das esferas egóicas e superficiais do individualismo exacerbado e sai igualmente do coletivismo propulsor de uma engrenagem despersonalizada e sem exigências de comprometimento e de responsabilidade. Buber se volta para a relação e, com isso, para a diversidade contida nas singularidades e para as responsabilidades de cada um diante do mundo e dos outros.

Os desdobramentos que realizamos a partir da influência de Gustav Landauer na vida de Martin Buber nos fizeram perceber o quão importante são as relações que mantemos ao longo de nossas vidas. A presença de Landauer espalhou centelhas de Vida na trajetória de Buber, as quais ficaram presentes em sua vida, mesmo sem a presença física do amigo. Se dizemos que a fé de Buber se materializa no diálogo, na relação, na presença, então, nesse caminho de aquisição de fé própria, Landauer foi uma presença constante, uma presença vívida por toda vida.

9.12 UMA PERGUNTA E UMA REFLEXÃO PARA TODA A VIDA

Uma das histórias que Buber relata no seu livro “Encontro: Fragmentos autobiográficos” diz respeito à visita do reverendo Hechler à sua casa, por volta do ano de 1914. A conversa entre Buber e Hechler durou algumas horas e este lhe disse de forma veemente que naquele ano iria eclodir uma guerra mundial. Buber chega a dizer que aquela havia sido a primeira vez que ouvira falar a expressão guerra mundial. Em seu texto, Buber relembra as palavras utilizadas pelo reverendo: “Querido amigo! Eu venho de Atenas [...]. Estive no lugar onde Paulo falou aos atenienses do deus desconhecido. E agora venho dizer-lhe que este ano vai estourar a guerra mundial” (BUBER, 1991, p. 40).

No entanto, apesar do rebatimento que as palavras “guerra mundial” causaram em seu ser, o que mais inquietou Buber durante o tempo em que passou ao lado do reverendo foi a pergunta que este lhe fez quando Buber o acompanhava à estação:

Hechler parou, colocou-me a mão sobre o ombro e falou: “Querido, amigo! Nós vivemos em uma grande época. Diga-me: você crê em Deus?” Demorou algum tempo

até que eu respondesse, então, eu tranquilizei o velho homem enquanto era capaz. Ele não precisava preocupar-se por mim neste sentido (BUBER, 1991, p. 41).

A pergunta feita pelo reverendo a Buber e a resposta que ele o havia dado ficaram ecoando em seu íntimo no caminho de volta à casa, momento em que ele se questionou: “Eu havia dito a verdade? Eu ‘cria’ no Deus ao qual Hechler se referia? O que ocorria comigo?” (Ibid). Buber relata que parou no caminho de volta à casa, sozinho com seus pensamentos; foi então que, de forma não elaborada, surgiu a resposta a essas questões que pairavam em seu íntimo, como se fosse a expressão do seu espírito:

“Quando crer em Deus”, assim soava a resposta, “significa poder falar dele na terceira pessoa, eu não creio em Deus”. E, continuando depois de algum tempo: “O Deus que dá a conhecer previamente a Daniel esta hora da história da humanidade, esta hora antes da ‘guerra mundial’, de modo que este possa determinar o lugar dela na marcha dos tempos, não é o meu Deus nem é Deus. O Deus ao qual Daniel ora em sua dor é o meu Deus, o Deus de todos” (Ibid.).

Essa afirmação nos permite depreender que, naquela ocasião, Buber já começava a esboçar o que mais tarde chamaria de Tu eterno. Pontuamos também a crítica que Buber deixa transparecer, em sua fala acima, acerca do Deus que Hechler crê, o Deus que faz Daniel ter conhecimento da sua penúria. A crítica de Buber se dirige para além do prognóstico sobre o futuro desconcertante, feito por Hechler, e se dá em virtude do horizonte apocalíptico previsto pelo reverendo, o qual “rejeita a ‘santa insegurança’ de seu Daniel em favor do futuro certo do livro bíblico homônimo” (FRIEDMAN, 1993, p. 95) (tradução nossa).

A pergunta que foi endereçada a Buber e a resposta íntima que ressoou em seu espírito acompanharam Buber ao longo do seu caminho e apenas anos depois chegou ao filósofo, com maior nitidez, a noção do Tu Eterno.

[...] Como disse Rivka Howitz, foi num evento ocorrido seis meses antes de suas palestras na Lehrhaus, no início de 1922, e que ali relatou, que ele [Buber] chegou à ousada afirmação do “Tu Eterno”, *o Deus que se encontra como Tu e não pode ser conhecido como um objeto, o deus a quem se pode falar, sem poder falar dele* (FRIEDMAN, 1993, p. 95) (tradução e grifos nossos).

O Tu eterno fala ao homem e estabelece relação direta com ele. O homem não pode falar sobre ele, mas pode falar com ele. Esse é o Deus a quem Daniel, Jó, Ruth e tantos outros rogam nos momentos fortuitos. Segundo a perspectiva de Buber, não se pode querer se apropriar dele, mas apenas viver em sua presença. Esse Deus incomoda muitos filósofos e estudiosos de diferentes áreas, uma vez que eles querem apreender o inapreensível, ao invés de apenas deixarem ser tocados pela sua presença.

Ao longo da sua vida, Buber vai aprofundando a compreensão de que não temos que ter todas as respostas, de que necessitamos andar entre a “santa insegurança” da vida e de que, em

todas as situações, temos a possibilidade de vermos a materialização dessa relação entre Deus e o homem, desde que respondamos ao que nos é exigido em nossa concretude. Nessa direção, BUBER afirma que

Não é necessário que se saiba sobre Deus para realmente pensar em Deus, e muitos fiéis verdadeiros sabem falar a Deus, mas não sabem falar de Deus. O Deus desconhecido, quando se tem coragem de viver para ele, de ir-lhe ao encontro, de invocá-lo, constitui o objeto legítimo da religião; quem se recusa a deixar Deus limitado ao transcendente tem dele uma idéia maior do que quem o limita a isso; mas quem o limita ao imanente está pensando em outra coisa, e não nele (2007, p. 28-29).

A partir dessa afirmação, fica nítido que Deus, ao qual Buber se dirige, não está nem limitado à transcendência e nem à imanência. Deus é uma vivência concreta e uma vivência que se concretiza/revela nas relações com as outras pessoas, na concretude da relação Eu-Tu.

‘Quem diz Tu se refere, em última instância, ao Tu eterno’. No Tu eterno – não como coisa distinta do interhumano, do comunitário e do social, mas como centro radial de todos eles – Buber acabou por encontrar esse lar onde o homem moderno podia viver apesar da ameaça do infinito que o atormentava desde a infância, ‘um mundo que é casa e lar, uma habitação para o homem no universo’ (FRIEDMAN, 1993, p. 158) (tradução nossa).

Assim, a filosofia buberiana nos aponta horizontes em que temos que caminhar na “santa insegurança”, entre os desfiladeiros estreitos e nos lançarmos nas possibilidades de, em nosso caminho, entrarmos em relações Eu-Tu e, assim, encontramos com o Tu Eterno. Nesse caminho, não há certezas mensuradas por nossa racionalidade, há apenas a nossa fé.

Como vimos, a pergunta feita pelo reverendo Hechler, sobre crer ou não em Deus, possibilitou a Buber a busca por uma resposta em seu íntimo; essa sua resposta foi se consolidando ao longo da sua vida, a partir das situações, seres e coisas que apareceram em seu caminho.

9.13 A CONVERSÃO RELIGIOSA: DO ÊXTASE RELIGIOSO À CONCRETUDE DE CADA HORA VIVIDA

No principiar de sua vida adulta, Buber ainda seguia alguns rituais místicos, os quais, naquela época, ele acreditava que poderiam conectá-lo à esfera religiosa. Em suas palavras, “A ‘experiência religiosa’ era a experiência de uma alteridade que não intervinha no contexto da vida” (BUBER, 1991, p. 42); ou seja, o religioso era restrito a certos momentos extraordinários que não faziam parte da vida cotidiana.

Certa vez, após vivenciar horas de êxtase místico, Buber recebeu em sua casa um jovem chamado Méhé. Esse jovem, assim como tantos outros, foi à casa de Buber para conversar com

o mesmo e foi recebido com a cordialidade e a educação características de Buber. Vale ressaltar que, na época dessa visita, a Primeira Guerra Mundial estava começando e a Alemanha estava recrutando jovens alemães (entre eles, os judeus) para lutar em suas frentes. Isso fez com que os jovens judeus enfrentassem uma questão importante em suas vidas: aderir ou não aos valores do então nacionalismo alemão. Vejamos o que coloca LEÃO sobre esse momento vivenciado pelos jovens judeus:

Em 1914 teve início a Primeira Guerra Mundial, na qual a Alemanha estava inserida. Essa foi uma época caracterizada pelo surgimento de um nacionalismo alemão, tendo em vista que os ânimos estavam muito exaltados no conflito com a então arquiinimiga França. A juventude alemã, incluindo os judeus, era incitada a morrer pela nação; mas, para os judeus, pairava no ar uma séria questão: até onde eles se identificavam com a Alemanha e seus valores? Essa foi uma época de muita pressão para os judeus, tendo em vista que suas exigências representavam o afastamento do judaísmo e suas origens. Aos jovens judeus restava o seguinte pensamento: até que ponto tenho que me identificar com o nacionalismo alemão? (2018, p. 43).

Foi dentro desse contexto que Buber recebeu Méhé e não foi capaz de perceber as sutilezas que o jovem trazia em seu íntimo, ou seja, o filósofo não foi capaz de perceber o jovem na sua diferença e na sua concretude.

Tempos depois, Buber soube que aquele jovem tinha morrido na guerra e foi então que percebeu que aquela visita não era uma visita comum e que subjazia à conversa uma importante tomada de decisão. Foi partindo desse evento que Buber se questionou: “O que esperamos quando estamos desesperados e mesmo assim nos dirigimos a uma pessoa? Talvez uma presença através da qual nos é dito que o sentido todavia existe” (BUBER, 1991, p. 43). Sobre essa culpa de Buber em relação ao que aconteceu com Méhé, vejamos o que nos diz FRIEDMAN a partir de uma conversa que teve com o filósofo austríaco sobre esse acontecimento:

Sua culpa não era baseada em uma ilusão de onipotência, como se ele pudesse aliviar o desespero de Méhé independente das circunstâncias. Buber disse a esse autor [Friedman] que Franz Kafka o viu várias vezes em Berlim entre 1910 e 1911. “Ele era um homem muito triste”, acrescentou, mas sem o menor gesto ou tom de voz que indicasse um sentimento de culpa por não ter podido aliviar o desespero de Kafka. No caso de Méhé, Buber era culpado de acordo com sua própria definição posterior de culpa existencial porque se ausentou; não respondeu plenamente às exigências da situação e, ao ausentar-se, alterou a ordem comum da existência, que era a base da sua e de todos. Sua ausência não se deveu a uma decisão consciente ou a um distanciamento caprichoso, mas a um modo de vida que o afastou da vida cotidiana para elevá-lo a uma esfera “espiritual” desconectada dela (1993, p. 97) (tradução nossa).

Essa afirmação é importante para percebermos as sutilezas das ações e do pensamento de Buber. Longe de se enxergar como um herói, como um Deus capaz de acabar com o sofrimento humano; longe de alçar a culpa pelo acontecimento com Méhé a um ponto que

inviabilizasse sua vida; Buber, ao contrário de tudo isso, encarou esse fato como um homem que não escutou a exigência do momento, assumindo a responsabilidade existencial que entendeu que lhe cabia. A partir desse acontecimento ele fez a sua conversão, deixando de lado uma vida de ritos religiosos que o lançavam para fora da concretude para aderir a uma vida religiosa situada eternamente na concretude do presente. O que houve foi uma conversão que o conduziu a conceber e a respeitar a presença concreta do homem no momento presente como possibilidade de existência responsável.

Esse momento foi decisivo na vida de Buber, uma vez que ele deixou de entender o religioso como algo externo ao mundo (os êxtases religiosos) e passou a compreendê-lo como presença humana no momento presente, como possibilidade de proferir o par de palavras princípio Eu-Tu, como responsabilidade de um Eu para com um Tu. Assim, a partir do que aconteceu com Méhé, BUBER *APUD* FRIEDMAN fez sua conversão e afirmou:

Desde então eu abandonei aquele “religioso” que não é nada mais que exceção, retirada, saída, êxtase; ou ele me abandonou. Eu não possuo nada além do cotidiano, do qual eu nunca sou retirado. O mistério não se abre mais, ele se subtraiu ou fixou domicílio aqui, onde tudo acontece como aconteceu. Eu não conheço mais nenhuma plenitude além daquela de cada hora mortal, de exigência e responsabilidade. Longe de estar à altura dela, eu sei, porém, que sou solicitado pela exigência e posso responder à responsabilidade, e sei quem fala e quem exige resposta. Muito mais eu não sei. Se isto é religião, então ela é simplesmente tudo, o simples todo vivido na sua possibilidade do diálogo (1993, p. 43) (tradução nossa).

A ênfase contida nessa conversão de Buber nos aponta para a religião como o todo em sua possibilidade de diálogo, numa perspectiva em que cada momento contém a possibilidade de uma resposta autêntica, o que implica na possibilidade de concretização divina de nossa existência, e aqui a ênfase do filósofo austríaco é para a responsabilidade de nossa existência diante do mundo concreto que o cerca.

Assim, a relação Eu-Tu é expressão de um encontro entre dois indivíduos que estão atentos às interpelações daquele outro ser que está diante dele. A noção de religiosidade que depreendemos a partir desse evento nos leva à essência dialógica que acompanhou a vida de Buber: o tempo todo estamos imersos em contextos que nos falam e que nos exigem uma resposta; o tempo todo podemos dedicar nossa atenção a esses contextos (sejam eles situações, seres ou coisas) e a respondê-los da forma mais singular possível. Por isso é que a noção de “presença” é tão cara à filosofia buberiana, porque partindo da sua “não-presença” diante de Méhé, Buber pôde compreender, de forma funesta, que a *presença* é a absoluta inteireza e disponibilidade frente a um outro ser. Ou seja,

O presente, não no sentido de instante pontual que não designa senão o término, constituído em pensamento, no tempo “expirado” ou a aparência de uma parada nesta

evolução, mas o instante atual e plenamente presente, dá-se somente quando existe presença, na mente presente, dá-se somente quando existe presença, encontro, relação. Somente na medida em que o Tu se torna presente a presença se instaura (BUBER, 2004, p. 60).

Com essa perspectiva, a presença não pode ser reduzida a uma fração de tempo¹⁶⁷, nem pode ser vivida em um momento passado e nem requerida em um tempo futuro, mas tão somente vivenciada no agora, diante de um Tu que se desvela, diante da ousadia de dizer o par de palavras princípio Eu-Tu. Não podemos determinar em que momento a presença se instaura, apenas temos a possibilidade de vivenciá-la.

Esse episódio da vida de Buber desvela a assunção de sua responsabilidade ante a concretude, ante as pessoas e coisas que aparecem em seu caminho e desvela a presença enquanto uma categoria importante para a sua vida e suas obras. Dentro desse contexto, a fé de Buber se firma num horizonte em que a presença e a responsabilidade circunscrevem as ações no mundo. Para BUBER, a fé verdadeira corresponde ao “[...] nosso estar presente e o perceber [...]” (2014, p. 45).

9.14 FRANZ ROSENZWEIG

Começamos o presente subtópico com uma afirmação de Maurice FRIEDMAN: “a relação pessoal mais significativa para Buber, depois de Paula e de Gustav Landauer, foi sua amizade com este eminente filósofo [Franz Rosenzweig] e exegeta do judaísmo” (1993, p. 169) (tradução nossa). Rosenzweig e Buber se conheceram em 1914 e durante o período da Primeira Guerra mantiveram uma grande aproximação. Assim, em 1919, Rosenzweig chegou a enviar uma cópia do livro que estava escrevendo, intitulado “A estrela da redenção”, para que Buber opinasse sobre. Segundo FRIEDMAN,

Nos anos seguintes, Buber reconheceria que *Estrela da Redenção* de Rosenzweig mostrava explicitamente o acesso à Bíblia como realidade, assim como Eu e Tu o fazia de maneira implícita: através da distinção fiel entre criação, revelação e redenção como etapas, ações e situações no curso da relação de Deus com o mundo. “As catástrofes das realidades históricas parecem ser ao mesmo tempo *crises da relação humana com a realidade* – Escreveu Buber em 1930, um ano depois da morte de Rosenzweig – . No entanto, a forma especial que a nossa época experimentou esta crise, não conheço exemplo melhor e mais claro que o de Franz Rosenzweig” (1993, p. 171) (tradução nossa, grifos do autor).

Dessa forma, observamos as aproximações teóricas entre Buber e Rosenzweig, bem como a admiração que aquele nutria por este. Ainda de acordo com FRIEDMAN, “Para Buber

¹⁶⁷ Às vezes escutamos pessoas dizendo “estive presente na vida dessa pessoa por cerca de cinco anos”; essa ideia de presença quantificada não é a noção que Buber assume enquanto presença.

e Rosenzweig, o pensamento existencial significava que era preciso descobrir e confirmar a verdade com todo o ser. Essa abordagem os opôs radicalmente à filosofia que busca a essência das coisas abstraída da realidade concreta da existência pessoal” (1993, p. 170) (tradução nossa).

Pode-se dizer que as afinidades entre Buber e Rosenzweig eram grandes e que seus pensamentos se filiavam um ao outro e que tinham, enquanto chão, a concretude do homem. No entanto, vale salientar que Buber e Rosenzweig também se distanciavam em certos pontos de vista, como, por exemplo, “A concepção de Rosenzweig de linguagem como uma ponte entre Deus, o mundo e o homem contrastou com a concepção buberiana do Eu-Isso, assim como do Eu-Tu, e que esse diálogo autêntico também poder se desenvolver em silêncio” (FRIEDMAN, 1993, p. 171) (tradução nossa).

Convergindo em muitos pontos e divergindo em alguns, Buber e Rosenzweig vão estabelecendo uma relação em que ambos confirmam a existência um do outro, o que está expresso em algumas cartas que eles escreveram para amigos contando a importância que um tem na vida do outro¹⁶⁸. Assim, quando Rosenzweig foi acometido por uma enfermidade e os médicos emitiram um prognóstico afirmando que ele teria apenas mais um ano de vida, Buber sentiu-se mal pelo amigo. Contudo, entre a data do descobrimento de sua doença até o seu falecimento, Rosenzweig viveu oito anos, contrariando as expectativas médicas e levando alguns a afirmar que este era “um fenômeno do espírito” (FRIEDMAN, 1993, p. 190) (tradução nossa). Para Buber, de acordo com FRIEDMAN, o “espírito procurava se manifestar na existência concreta” (Ibid.). Salienta-se ainda que, para Buber, a força de Vida de Rosenzweig era expressão não apenas de sua fé, mas também de seu humor.

Dentro dos horizontes interpretativos de FRIEDMAN sobre esse momento da vida de Buber, em que é notória a admiração dele para com o amigo, o biógrafo afirma que “a fé significa fazer um juramento, mas se necessita do humor para cumpri-lo em meio às contradições e vicissitudes da existência” (Ibid.). Sobre essa forma Viva de Rosenzweig encarar a vida, BUBER *APUD* FRIEDMAN disse:

Durante esses anos de sofrimento, nada me surpreendeu tanto em Rosenzweig quanto seu sorriso. Era parte da autenticidade da criatura. Não era arrogante ou resignado, mas cheio de fé e presença. As piadas que apareciam em cada página de seus comentários sobre minha tradução original eram inteiramente naturais e ao mesmo tempo frases de gratidão (1993, p. 190) (tradução nossa).

Essa afirmação é importante para nos aproximarmos da singularidade da presença de Rosenzweig na vida de Martin Buber. Atentamos para o fato de que os comentários

168 Chamamos atenção que foi a convite de Rosenzweig que Buber ministrou um ciclo de palestras intitulado Religião enquanto Presença (FRIEDMAN, 1993).

mencionados por Buber, acima, dizem respeito ao trabalho que os amigos, juntos, realizaram de tradução da Bíblia do hebraico para o alemão. Mesmo com a doença de Rosenzweig, ele assumiu com Buber essa tarefa. Segundo FRIEDMAN, essa foi “para ambos a tarefa mais profunda e séria de suas vidas” (1993, p. 178) (tradução nossa). A dinâmica de trabalho de tradução da Bíblia se dava da seguinte forma, até o falecimento de Rosenzweig:

Buber traduzia e lhe enviava uma cópia de sua primeira versão, geralmente por capítulo. Rosenzweig a devolvia com seus comentários: objeções, sugestões, propostas de modificação. Buber imediatamente incorporava o que achou aceitáveis e escrevia-lhe sobre o que não havia incorporado. Discutiam suas discrepâncias às quartas-feiras, quando Buber dava aulas na Universidade de Frankfurt e passava o resto do dia na casa de Rosenzweig (FRIEDMAN, 1993, p. 181) (tradução nossa).

A finalização da Bíblia ocorreu depois de trinta anos após a morte de Rosenzweig e, na festa em comemoração ao término desse trabalho, um amigo íntimo de Rosenzweig chegou a dizer que graças a esse trabalho realizado entre Buber e Rosenzweig, este último pode viver seus últimos anos “Pleno de satisfação e realização” (FRIEDMAN, 1993, p. 181) (tradução nossa).

Ainda sobre esse vínculo entre Buber e Rosenzweig, salientamos o poema que este escreve em agradecimento a Buber, quando o mesmo enviou o último capítulo do Livro Genesis; nas palavras de Rosenzweig, este “trabalho o permitia viver” (Ibid). De acordo com Friedman (Ibid), Buber respondeu ao poema pedindo que Rosenzweig o chamasse pelo pronome Tu, o qual denotava uma amizade íntima, ao que Rosenzweig respondeu que não seria custoso fazer, porque já assim o chamara em seu íntimo.

Para dar continuidade a esse caminho de vinculação entre Rosenzweig e Buber, achamos interessante ressaltar algumas questões específicas que perpassaram a tradução da Bíblia realizada pelos dois amigos. Segundo Abdulkader Filho (2009), a partir da relação estabelecida entre Buber e Rosenzweig, o primeiro deixa de tratar os textos através de uma forma romântica e passa a tratá-los enquanto um Tu, “com quem o intérprete dialoga, o ‘outro’, íntegro, a ser respeitado” (ABDULKADER FILHO, 2009, p. 36). Na Bíblia, encontra-se uma revelação presente; segundo BUBER *APUD* ABDULKADER FILHO, essa revelação

[...] se trata do *traço verbal* de um evento natural no qual o grupo [assemblage] que o vivenciou, vivenciou-o como a revelação de Deus a ele [grupo] e dessa forma preservou-o de forma inspirada — e nunca arbitrária —, na memória formativa das gerações [que se seguiram] (id.) (2009, p. 50) (grifo nosso).

Para Abdulkader Filho (2009), a tradução desse “traço verbal” deve ser realizada pelo tradutor de forma a convidar o leitor a viver a revelação e foi justamente isso que Buber e Rosenzweig buscaram fazer. Ainda de acordo com Buber, não existe um conteúdo a ser

passado pela Bíblia, mas, sim, uma mensagem que, ao chegar a cada pessoa, a convida ao diálogo, ao encontro.

A Bíblia, tal como a temos, é Mensagem [*Botschaft*] em cada membro de seu corpo [...] Constituir-se-ia num fundamental mal-entendido quanto à natureza da Bíblia o assumir-se que ela aborda, aqui ou acolá, a questão da Mensagem, de forma similar à que a moral é tratada nas parábolas de má qualidade. Não existe um “conteúdo” a ser extraído a partir do minério bíblico [*to be smelted from the biblical ore*]; cada conteúdo bíblico existe em seu unitário e indissolúvel *Gestalt*, um *Gestalt* tão indissolúvel quanto o de um bom poema; não há o retorno a um “O Quê” original que concebeu este “Como” mas que poderia ter produzido um outro “Como”. Tudo na Escritura é fala genuína [*genuine spokenness*], em comparação com a qual conteúdo e forma aparecem como o resultado de uma falsa análise. [...] A mensagem [...] entra na forma, ajuda a determinar a forma, transforma-a, e se transforma por [*for*] ela – mas sem com isso afetar-nos, nem um mínimo que seja, como algo que possa vir-nos distorcido, confundido, didatizado [...] (BUBER APUD ABDULKADER FILHO, 2009, p. 54) (grifo nosso).

A partir do exposto sobre a tradução da Bíblia por Buber e Rosenzweig, notamos que os dois procuraram traduzi-la de forma a preservar o espírito vivo das mensagens que ali estavam contidas e se distanciaram de uma tradução conteudista, moralista e panfletária. De acordo com SANTIAGO,

A preocupação [*de Buber*] com a legitimidade da palavra, cuja interpretação ultrapassa o texto, e se constitui em um profundo diálogo com a realidade, configura-se em questão que ele assume de forma categórica: *a necessidade de sempre considerar a realidade, o mundo como referência para agir. A interpretação da realidade não deve substituí-la, da mesma forma, que ela só adquire relevância na medida em que ajuda a compreender o mundo.* A preocupação de Buber com a fidelidade aos fatos, à palavra escrita, é própria do modo de ser dialógico (2008, p. 47-48) (grifo nosso).

A partir das colocações de Santiago, notamos mais uma vez a preocupação de Buber voltada para a realidade. Assim como ele, Rosenzweig também comungava desse mesmo horizonte. Desse modo, a filosofia buberiana alerta para termos cuidado para que as interpretações da realidade não visem a substituir a própria realidade. Essa preocupação esteve presente ao longo de suas traduções e trabalhos.

Procuramos trazer um pouco dessa relação estabelecida entre Buber e Rosenzweig e as peculiaridades que perpassaram a tradução da Bíblia, trabalho realizado pelos dois amigos, porque acreditamos que esse é mais um momento da vida de Buber que está inteiramente relacionado com o seu pensamento, com o seu desenvolvimento humano, com a aquisição de sua fé própria, posto que olhar para essa amizade nos faz perceber o dialógico, ou seja, o diálogo que “não se impõe a ninguém” (BUBER, 2014, p. 71), já que “Não estou à procura dos homens, não os escolho, eu aceito os que aí estão”. Dessa forma, Buber e Rosenzweig se aceitaram e, com isso, romperam com as camadas do Isso e encontraram-se na possibilidade humana de responder autenticamente um ao outro. Nesse sentido, BUBER nos diz que

O dialógico não é, como o dialético, um privilégio da atividade intelectual. [...] Não há aqui dotados e não-dotados, somente há aqueles que se dão e aqueles que se retraem. E aquele que se dá amanhã, nele não se nota isto hoje, ele próprio não sabe ainda que tem esse algo dentro de si, que nós o temos dentro de nós, ele vai simplesmente encontrá-lo, “e encontrando-o, surpreender-se- á” (2014, p. 71).

Não é fácil colocar em palavras o que é o dialógico, isso Buber já nos sinalizava em suas obras. Então, para nós, é sempre mais fácil falar dele a partir de vivências concretas. Em nossa compreensão, Buber e Rosenzweig denotam, em sua interação, a manifestação do dialógico, da simplicidade contida num verdadeiro encontro. Da relação entre os dois surge algo mágico ou surpreendente, como queiram chamar; surge o encontro com eles mesmos, surge a possibilidade de existirem, apesar das situações desfavoráveis. O encontro entre esses dois homens não pode ser descrito em sua inteireza, mas através de suas ações e palavras tentamos, de alguma forma, nos aproximar desse encontro. Assim, temos mais uma fotografia da vida de Buber em que a sua fé é confirmada a partir da relação que estabeleceu. A nós, que selecionamos esse momento, só nos resta fazer o convite que foi feito por BUBER: “Ao *amicus*, nada preciso dizer neste momento. O bater das horas da mortalidade e do caminho que nos são comuns atinge os seus ouvidos e os meus, como se estivéssemos juntos também no espaço e conhecêssemos um-ao-outro” (2014, p. 70) (grifo do autor); desse modo, por mais que as lacunas conceituais sobre o dialógico possam ser grandes, insistimos em convidar cada um a pensar nos momentos de suas próprias vidas que coincidem com que apresentamos nessas linhas.

9.15 ENTRELAÇAMENTO ENTRE A FORMAÇÃO HUMANA E O CAMINHO DE AQUISIÇÃO E DE AFIRMAÇÃO DA FÉ EM MARTIN BUBER: O RESSOAR DE UMA FÉ PRÓPRIA

A partir dessas quatorze fotografias que tentamos tirar da vida de Buber, relacionando-as com os horizontes de suas obras, percebemos que a fé própria de Buber foi sendo desvelada a partir das relações que ele estabeleceu com algumas pessoas, as quais podem ser consideradas como educadoras, visto que elas, a partir de suas presenças na vida do filósofo do diálogo, fortaleceram suas forças atualizadoras e o ajudaram a repelir as forças contrárias tão presentes no seu desfiladeiro estreito e consequentemente contribuíram para o desenvolvimento de sua integralidade. Foi por meio da atitude educadora dessas pessoas, cada qual com sua forma singular, que Buber acabou por ter os seus próprios valores humanos suscitados e, consequentemente, passou a adquirir uma fé própria baseada em tais valores. Isso não se deu

através de um processo persuasivo, impositivo ou, como diria o próprio Buber, propagandista; tal processo se deu, sim, através das presenças autênticas das pessoas que estabeleceram relação com ele.

Ao estabelecer relações autênticas, relações Eu-Tu com essas pessoas que estão presentes nas fotografias que apresentamos, Buber percorreu seu processo de formação humana, bem como percorreu os caminhos tênues da aquisição de uma fé própria. Assim, pudemos perceber que o filósofo do diálogo, para além de adquirir, *foi afirmando sua fé própria ao longo de sua existência concreta, em diferentes situações, com diferentes pessoas*.

Ao olharmos cuidadosamente para as fotos das situações em que Buber afirmou sua fé, percebemos que em nenhuma delas ele impôs as verdades que adquiriu ao longo do seu caminhar a ninguém; ele apenas conduzia as pessoas pela mão e apontava para os horizontes que enxergava. Esse movimento de Buber, quem sabe, pôde inspirar as pessoas, a partir de suas singularidades e imersas em seus próprios desfiladeiros, diante dos diversos paradoxos da concretude, a também enxergarem suas verdades próprias imersas naqueles horizontes apontados. Nas palavras do próprio Buber: “Devo dizer mais uma vez: não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela” (BUBER *APUD* MONTEBÉLLER, 1967, p. 9).

Não é novidade que consideramos a fé própria de Buber enquanto a crença na possibilidade de, a partir das relações que estabelecemos, encontrarmos o sentido divino de nossas existências, encontrarmos com o nosso eu mais autêntico, o qual não é fruto de uma simples maturação, mas é oriundo do *entre* das relações, do amor, do encontro na concretude com Tu eterno. Desse modo, esse tipo de fé buberiana fecunda os horizontes da formação humana de Vida, de crença na possibilidade de uma aproximação à inteireza humana no mundo concreto, de confiança no Ser. A fé própria de Buber não o permitiu estabelecer fórmulas sobre como educar, permitiu simplesmente que ele apontasse os horizontes sutis que estão envoltos na ação educativa. Nessa direção, resgatamos uma fala de Freitas (2017)¹⁶⁹, quando nos diz que a forma como pensamos a educação é o modo através do qual procuramos educar. Essa perspectiva, em nosso entendimento, muito representa a intrínseca relação entre a teoria e a prática educacional de Martin Buber. Desse modo, a forma buberiana de pensar a Educação, inspirada na sua fé própria, o permitiu também educar dentro desses horizontes.

169 Fala do Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas na aula da disciplina Seminários II, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, em Recife, abril de 2017.

A partir dessas considerações, podemos dizer ainda que a fé própria de Buber nos inspira a caminhar buscando desvelar o eu autêntico. Esse desvelamento não ocorre no isolamento, nem dentro de uma relação permeada pela aparência, mas, sim, ocorre no *entre* de uma relação de um Eu para com um Tu. Tais relações são raras e passageiras (dentro do tempo cronológico), mas, também, são tão vivas e reais que continuam agindo dentro do ser após terem “ido embora”.

Desse modo, a fé própria, em Buber, *foi tecendo e sendo tecida* em sua busca por encontros verdadeiros; por relações, assim chamadas por ele de Eu-Tu; pela dialogicidade presente num momento de inteireza entre duas pessoas reais. Isso nos aponta que a fé buberiana não é um preceito a ser seguido; é, antes, um apelo para que, situados em nossos próprios desfiladeiros, possamos escolher o caminho que mais nos representa, que mais suscita as nossas humanidades e que mais se aproxima do sentido divino de nossas existências. É importante saber também que esse caminho passa, necessariamente, por uma abertura nossa ao momento presente e aos diversos Tu's que podem se apresentar em nosso caminho.

Vale ressaltar que, para Buber, cada circunstância em nossa vida é uma possibilidade para que possamos encontrar o que nos é próprio, a nossa fé própria e, assim, realizar o Tu Eterno (Deus) aqui onde estamos. Buber acredita em Deus, mas não em um Deus que manda Abraão matar seu filho; não em um Deus que se possa objetivar em discursos (o chamado Deus dos filósofos); acredita, sim, em um Deus que clamamos nas horas de aflição; em um Deus que se revela para cada um nas singularidades de suas vidas e que espera que cada um, em seu lugar e a seu modo, possa realizá-lo aqui no mundo. A fé de Buber nutre a confiança na possibilidade de encontro com Deus e com nossas próprias verdades.

Então, se a presença de pessoas educadoras que estabeleceram relações autênticas com Buber foi de suma relevância para sua formação humana e, conseqüentemente, para a aquisição de sua fé própria, podemos depreender também que a afirmação dessa fé, ao longo da vida de Buber, e a conseqüente abertura dele para o estabelecimento de relações autênticas, também possibilitou a outras pessoas seguirem o caminho de aquisição de uma fé própria e de seus desenvolvimentos humanos.

Vislumbramos, assim, um ciclo semelhante ao ciclo da dádiva de si que estudamos em nosso mestrado, no qual a doação de si mesmo, por parte dos educadores, inspirou educandos a doarem o que tinham de mais humano neles, mantendo sempre consigo o exemplo existencial de seus educadores. Em nossa compreensão, esse caminho formativo que vislumbramos na vida de Buber e que observamos nos depoimentos dos seis educadores que participaram de nosso trabalho de mestrado *denotam a existência de uma formação humana baseada em valores ético-*

humanos e metafísicos, os quais são adquiridos através de relações educativas e que passam a compor os horizontes de autenticidade daqueles que os aprendem, que crescem e que se sentem acolhidos em suas singularidades justamente a partir dessas relações educativas. O interessante é perceber que tal caminho é processual e cíclico, uma vez que isso passa de relação para relação, como uma espécie de herança imaterial, como uma espécie de lastro existencial que é comum a todos, ao mesmo tempo que é, paradoxalmente, absolutamente singular ao ser que a ele aderiu.

Assim sendo, podemos afirmar que a fé própria e a formação humana fazem parte de um mesmo caminho de busca da autenticidade humana, ou, como diria o próprio Buber, de um sentido divino da existência.

No mais, gostaríamos de dizer ainda que concordamos com Clarice Lispector (1999, p. 174-175), quando ela nos diz que “toda vida é uma missão secreta” e que “só alguns atingem o ponto de, em nós, se reconhecerem. E então, pela simples presença da existência deles, revelarem a nossa”. Em nossa compreensão, e apoiados nessa afirmação de Clarice, acreditamos que essa era a missão secreta da vida de Buber: através da sua existência própria, contribuir com a revelação das existências próprias dos seus semelhantes.

10 PALAVRAS CONCLUSIVAS

Um Lugar que Só Nós Conhecemos

*Eu andei por uma terra desabitada
 Eu conhecia o caminho como a palma da minha
 mão
 Eu senti a terra sob meus pés
 Sentei-me na beira do rio e me senti completo
 Oh, simplicidade, aonde você foi?
 Eu estou ficando velho e preciso de algo em que
 confiar
 Então me diga quando você vai me deixar entrar
 Eu estou ficando cansado e preciso de algum lugar
 para começar
 Eu passei por cima de uma árvore caída
 Eu senti seus galhos olhando para mim
 Esse é o lugar que costumávamos amar?
 Esse é o lugar com o qual tenho sonhado?
 Oh, simplicidade, aonde você foi?
 Eu estou ficando velho e preciso de algo em que
 confiar
 Então me diga quando você vai me deixar entrar
 Eu estou ficando cansado e preciso de algum lugar
 para começar
 E se você tiver um minuto, por que nós não vamos
 Falar sobre isso num lugar que só nós conhecemos?
 Isso pode ser o final de tudo
 Então, por que nós não vamos
 Para um lugar que só nós conhecemos?
 Um lugar que só nós conhecemos...*

(Richard Hughes, Tim Rice-Oxley e Tom Chaplin)

Escolhemos iniciar nossas palavras conclusivas com parte da música acima porque insistimos em dizer que a arte tem o poder de nos aproximar às sutilezas da existência humana, as quais não podem ser traduzidas por um mero esforço racional.

Sabíamos, desde o principiar de nossa pesquisa, que teríamos dificuldades em expressar o fenômeno de que buscávamos nos aproximar, qual seja, o ressoar da fé no processo de formação humana; isso porque esse fenômeno é muito sutil e particular. O fato de tal fenômeno ser sutil e particular não significa que ele seja menos importante que os fenômenos mensuráveis e de fácil visibilidade, os quais tanto permeiam as pesquisas do campo educacional. Dizer que esse fenômeno que estudamos é sutil e particular significa dizer que ele se encontra escondido nos escombros de uma realidade que insiste, por vezes, em desprezá-lo, mas que é perpassada diretamente por ele através da suavidade de sua força e pelo irradiar de sua luz, a qual tanto

pode ofuscar os olhos de quem a enxerga, quanto pode iluminar seu caminho, a depender do movimento feito por cada homem que se encontra nesta realidade.

Dentro desse horizonte, sentimos a necessidade de procurar um caminho próprio de pesquisa, um caminho que nos possibilitasse uma aproximação ao fenômeno de forma a respeitar as suas especificidades e as nossas. Com isso, chegamos ao esboço de um caminho metodológico que chamamos de *hermenêutico-fenomenológico-multidimensional-relacional*. Enfatizamos que tal caminho não é só nosso, ou melhor dizendo, não surgiu apenas de uma exegese teórica nossa; ele surgiu do emaranhado de acontecimentos, de pessoas e de coisas que apareceram em nosso caminho enquanto homens-pesquisadores, e não apenas em um momento específico e estanque de nossa pesquisa. Tal caminho metodológico surgiu muito antes e foi tomando forma durante a nossa pesquisa, posto que, parafraseando Martin Buber, *o novo já se encontrava adormecido*; isto é, *esse caminho metodológico já existia em embrião* (2003), e o que fizemos foi apenas *esboçar alguns de seus contornos*. Por isso mesmo, preferimos chamar esse caminho metodológico de esboço, e não de uma teoria metodológica. Deixamos aqui registrado que achamos importante que outros pesquisadores possam lançar seus olhares sobre esse caminho metodológico e, assim, possam acentuar ainda mais os contornos desse caminho metodológico a partir de novos olhares, mas somente nas situações em que tal movimento de pesquisa fizer sentido para eles, pois, como nos diz sabiamente BUBER, “nós não encontramos o sentido nas coisas, também não o colocamos dentro das coisas, mas entre nós e as coisas ele pode acontecer” (2014, p. 72). Então, só nos resta torcer para que outros pesquisadores, ao encontrarem essa metodologia, possam inaugurar um movimento que faça surgir, entre eles e as palavras postas aqui, um *entre* que suscite sentidos para que eles se sintam impelidos a se aproximarem desse caminho metodológico e, assim, desvelarem novos sentidos.

Dessa forma, nosso caminho de pesquisa nos encaminhou a movimentos de idas e vindas em torno do fenômeno estudado, de desvelamentos e, também, de convívio com a escuridão de nem sempre ser possível entendermos o que gostaríamos. Foi dentro desses movimentos, que muitas vezes se mostravam paradoxais, que escrevemos os nove capítulos que aqui constam. Os paradoxos que se fizeram presentes em nossos movimentos metodológicos, ao longo da presente pesquisa, foram e são importantes para a realização da pesquisa que aqui se encontra, bem como para nossa autoformação. Nessa direção, lembramo-nos das palavras de SANTIAGO sobre a abertura e a aceitação de Buber em relação aos paradoxos:

É a aceitação do paradoxo, da contradição entre uma ou outra categoria, dada a impossibilidade da escolha de um único caminho. *Ela também é expressão de sua rejeição aos sistemas acabados e de sua opção pela insegurança, pelo risco de*

Ao caminhar tentando aceitar os paradoxos que fizeram parte do processo de pesquisa, buscamos ser coerentes com o que estávamos estudando; porém, mais uma vez, ressaltamos a importância que tem a nossa metodologia nesse caminho, uma vez que essa busca pela abertura e aceitação dos paradoxos, e a própria compreensão de que eles fazem parte do caminho, só foram possíveis graças aos variados giros hermenêuticos em torno do fenômeno estudado; graças à procura pelos desvelamentos dos inúmeros sentidos que perpassaram o fenômeno, sem cair num fenominismo estéril; graças ao entendimento da multidimensionalidade da realidade, do homem e da educação, que fez com que percebêssemos que o que temos a dizer sobre o fenômeno nunca é o suficiente para dar conta de suas múltiplas dimensões, mas que, mesmo assim, cada aproximação nossa é importante nesse caminho de busca da integralidade. Outro elemento importante foi a noção de que somos seres relacionais e que, assim sendo, só existimos a partir do *entre* de uma relação. Assim, nosso caminho metodológico nos iluminou nessa jornada de pesquisa, ao passo que também se constituiu como um desafio.

Nesse ponto de nossas palavras conclusivas, podemos dizer ainda que os nove capítulos escritos foram, além de reflexos diretos desses movimentos paradoxais, formas de um modo singular de olhar o fenômeno estudado. Foi dentro desse contexto que escolhemos o filósofo do diálogo, Martin Buber, para nos ajudar a caminhar, a afastar os escombros que tentam sufocar o ressoar da fé no processo de formação humana. Foi Buber o teórico que escolhemos para nos ajudar no desvelamento das sutilezas que subjazem esse fenômeno que é, em nossa compreensão, tão relevante para o campo educacional, visto que ele revela os horizontes que tangenciam uma tomada de decisão por parte do educador.

O educador que adere ou não a uma perspectiva pedagógica, que crê ou não no desenvolvimento do seu educando, que confia ou não que é possível contribuir para o desenvolvimento humano do seu educando, *o faz através de um ato de fé*. Sendo assim, Buber se torna para nós uma força atualizadora, usando seus próprios termos. Ou seja, uma força que nos ajuda a refletir sobre quais escolhas/caminhos nos são mais próprios.

A partir desses entendimentos, afirmamos que todos os capítulos da presente tese de doutorado se constituem como passos que demos em busca da nossa aproximação ao fenômeno estudado. Por isso, alguns capítulos apresentam uma maior limitação em relação aos seus conteúdos e outros, um maior aprofundamento, pois cada um deles representa os diversos movimentos que realizamos, bem como expressam os diversos momentos de maturidade de

nossa compreensão e de nossa escrita. Nesse sentido, alguns capítulos que foram escritos no início de nossa pesquisa sofreram algumas alterações/ampliações a partir dos derradeiros giros hermenêuticos que realizamos.

Tendo apresentando as linhas gerais de nossos movimentos metodológicos de pesquisa, achamos importante situarmos as contribuições que derivaram das duas revisões da literatura que realizamos a partir de dois intuitos: o primeiro, de nos aproximarmos às interligações entre os conceitos de fé e de Educação; o segundo, de nos aproximarmos à perspectiva educacional de Buber e dos possíveis entendimentos desse autor sobre a fé¹⁷⁰.

Com as pesquisas que investigaram as categorias fé e Educação, aprendemos que o homem é concebido pelos autores estudados como um ser integral, um indicativo de uma concepção multidimensional. Mais especificamente, alguns autores afirmaram que o homem possui uma dimensão mais sutil a marcar a sua existência, que é a Religiosidade. Esta, por sua vez, não se resume às religiões, posto que diz respeito a algo muito mais amplo, que é a busca pelo sentido da vida e pela autenticidade própria do homem. Essa dimensão, conforme as pesquisas estudadas, é crucial para a formação humana.

Outro aprendizado importante que derivou dessa primeira revisão da literatura foi a compreensão de que a fé faz parte da natureza humana e que ela está diretamente atrelada à ética; isto é, que a fé está situada entre o homem e os seus valores ético-humanos e metafísicos, reforçando a compreensão de que o homem possui uma dimensão sutil dentro de si que está atrelada à ética e ao sentido de sua vida.

Concluindo as reflexões sobre as contribuições das pesquisas que encontramos em nossa primeira revisão da literatura, os estudos pesquisados indicam que, uma vez que a fé tem relação direta com o sentido da vida de cada indivíduo singular, cabe à Educação contribuir com a aproximação do homem a este sentido e a esta fé. Em algumas pesquisas, conseguimos desvelar que a abertura, a busca e o cuidado do homem com os valores espirituais que concebe como próprios, e que, conseqüentemente, orientam o sentido de sua vida, devem ser considerados como temas centrais à formação humana, principalmente porque vivemos em uma época marcada pela crise de orientação.

Sobre nossa segunda revisão da literatura, dessa vez sobre Buber e a Educação, desvelamos várias reflexões que dialogaram ativamente com toda nossa compreensão sobre o fenômeno estudado na presente pesquisa. Através dos estudos encontrados, pudemos

170 Como foi exposto no capítulo 6 de nossa pesquisa, referente à segunda revisão da literatura, não encontramos nenhum trabalho que abordasse diretamente a relação entre Educação e fé em Martin Buber.

compreender que, para Buber, cada ser humano possui uma essência singular (uma realidade primordial/primitiva) e que o encontro dialógico, por sua vez, busca possibilitar a esse indivíduo singular o encontro com sua essência própria. Isso quer dizer que a essência dialógica/relacional pensada por Buber nos dirige à compreensão de que tudo aquilo que é dialógico auxilia o indivíduo singular a assumir e a consolidar sua essência individual junto aos demais seres, coisas e situações que se apresentarão em seu caminho.

Tendo em mente o primado da busca da realidade primordial pelo ser individual, também compreendemos, a partir dos estudos, que existem forças atuando dentro desse indivíduo: umas, as forças atualizadoras ou formativas, atuam para que ele encontre seu eu mais profundo; e outras, as contrárias, atuam para que ele se distancie de si mesmo.

Outro aprendizado fundamental que desvelamos desses estudos é que falar sobre o homem individual sem situá-lo em meio ao mundo concreto que o cerca é um erro conceitual. Na prática, os autores estudados afirmaram que falar em formação humana, para Buber, significa falar, necessariamente, em um homem-em-relação-com-o-mundo-concreto. Segundo Buber, esse aprendizado deriva da compreensão ontológica do homem; para este filósofo, o homem é ontologicamente relacional, ou seja, só pode ser compreendido em sua singularidade quando concebido em-relação-com-o-mundo.

Assim, os autores pesquisados nos possibilitaram compreender que abordar o pensamento educativo de Buber significa, necessariamente, abordar o indivíduo singular em face de um mundo concreto; isso pode parecer um paradoxo, e o é. O paradoxo apontado pelos autores estudados é que não podemos falar em Educação buberiana sem situarmos, de um lado, o indivíduo singular e, de outro, o mundo concreto. Como bem enfatizou SANTIAGO, “Assumindo a concretude da existência como referência, Buber conclui que uma visão de mundo, e, por conseguinte, uma teoria educativa, é tão mais legítima quanto mais nos aproxima da realidade” (2008, p. 246).

Precisamos voltar ao paradoxo citado anteriormente para melhor compreendermos o dialógico pensado por Buber; o paradoxo inextrincável e indissociável apontado por Buber é concebido a partir do indivíduo singular (o Eu) e da realidade concreta que o interpela (o Tu), seja esta materializada através de seres, de coisas ou de situações. Dessa forma, os autores estudados enfatizaram que o elemento dinamizador da relação entre essas essências que se encontram, entre indivíduo e mundo concreto, entre Eu e Tu, é o diálogo autêntico, a relação autêntica; daí que a filosofia buberiana é também conhecida como filosofia dialógica.

Cabe à Educação e ao educador, partindo do paradoxo acima e da característica dialógica que une esses polos paradoxais, buscar a postura essencialmente educativa de abertura às realidades primordiais/primitivas, de abertura às essências singulares. Segundo grande parte dos autores estudados, isso pode se dar a partir da abertura dos educandos à atuação das forças formativas que existem em seu íntimo (QUERETTE, 2007; SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; RÖHR, 2013b; SILVA, 2017; LEÃO, 2018). O objetivo dessa Educação buberiana, como bem apontou QUERETTE, é o de “criar condições em que o outro esteja apto para receber orientações do seu próprio interior, no processo de humanização” (2007, p. 106-107). Em nosso trabalho, essa concepção é fulcral para compreendermos o processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria.

Compreendemos a profundidade e a seriedade dessas lições encontradas em nossa segunda revisão da literatura; por isso, é importante ressaltar outro aprendizado que ilumina a relação educativa que fomenta a busca e a assunção dessa essência individual por nossos educandos. Trata-se do conceber e do abraçar a eterna imprevisibilidade do mundo concreto. Esse aprendizado nos ajudou a ampliar nossos horizontes sobre o que é o dialógico para Buber. Atribuir ao homem a característica dialógica, para o pensamento buberiano, significa respeitar incondicionalmente a alteridade desse mundo concreto, com o qual nos encontramos constantemente, sempre de forma inaugural, tendo em vista que cada encontro é único, fugaz, não manipulável e imprevisível.

Essa compreensão do dialógico, concebida de uma forma mais detalhada, possibilitou-nos o entendimento de que a formação humana pensada por Buber é um processo constante que requer cautela e implica em continuidade ininterrupta ao longo da vida. Esse processo de formação humana é denominado por Buber de processo de atualização, no qual o homem singular busca atualizar-se diante de si mesmo, do seu eu mais próprio. É importante enfatizar que o lócus desse processo de atualização do homem singular é justamente o cerne dialógico da relação autêntica com o mundo, ou a relação Eu e Tu pensada por Buber.

Mais um aprendizado que destacamos a partir dos estudos pesquisados na referida revisão da literatura é que esse processo de atualização, de formação humana, segundo Buber, além de contínuo, demanda comprometimento do indivíduo com sua própria autenticidade. Tendo em vista que essa atualização do indivíduo diante de seu eu mais íntimo não é um processo linear e acabável, é necessário alertar para a necessária dedicação, determinação e persistência.

Evidenciamos também um aprendizado que nos possibilitou vislumbrar um elo entre o pensamento buberiano, a Educação e a temática da fé própria: o processo de busca, de aquisição e de afirmação de uma fé própria acompanha o processo de formação humana, porque, dentre outras razões, ambos são processos contínuos, inacabáveis e que requerem comprometimento. Essas reflexões que trazemos aqui foram derivadas dos desvelamentos que fizemos junto aos estudos pesquisados sobre educação em Martin Buber; nestes estudos, desvelamos que Buber tem fé nesse processo de atualização constante do indivíduo diante de sua essência própria. Mais especificamente, essa fé própria de Buber, conforme constatamos em diversos estudos, caracteriza-se também pela sua crença na existência de forças atualizadoras que indicam ao homem singular qual escolha/caminho lhe é mais próprio/autêntico.

Também é fruto de nossa pesquisa, na segunda revisão da literatura, a compreensão de mais uma ramificação da fé própria de Buber, que é a fé na possibilidade de que cada ser humano possa se abrir e a se comprometer com seu eu mais próprio; isso porque conceber esse processo complexo de formação humana e conceber o seu desenvolvimento é uma tarefa que requer fé.

Partindo das considerações acima, advindas de nossas revisões da literatura, passamos agora a refletir, de forma mais geral, sobre outros desvelamentos que foram feitos ao longo da presente pesquisa e que estiveram diretamente relacionados às aprendizagens suscitadas pelas revisões da literatura.

A partir das tessituras dos nove capítulos que compõem nosso trabalho, desvelamos a fé própria como a fé que habita o íntimo de cada homem e que o conecta com o seu Ser mais profundo. Essa fé nunca pode ser imposta, mas apenas conquistada por cada homem de forma singular¹⁷¹, consideradas as vicissitudes de seu caminho. Nesse contexto, acreditamos que cada homem deve buscar sua fé própria, deve percorrer o seu caminho tênue de aquisição e de afirmação da mesma. Ressaltamos que, nesse processo, *é de suma importância a figura do homem-educador*, homem que encarna, como diria Buber, o papel de fortalecer as forças atualizadoras e de combater as forças contrárias. Nesse sentido, vemos, nas fotografias que tiramos de alguns momentos da vida de Buber, *esse homem-educador encarnado na presença de pessoas*, como o pai do filósofo (Karl Buber), seus avós (Adele e Salomón Buber), sua esposa (Paula Winkler), seus amigos (Gustav Landauer e Franz Rosenzweig). Tais pessoas não impuseram a Buber um modo de pensar, apenas o possibilitaram, a partir de seus modos

171 “A singularidade é uma eternidade do indivíduo” (BUBER, 2003, p. 45).

singulares de Ser e, conseqüentemente, das relações que estabeleceram com o filósofo, uma aproximação à sua humanidade e, por sua vez, à sua fé própria. Desse modo, tais homens-educadores inspiraram Buber a percorrer o seu caminho próprio sem precisarem dizer qual caminho era esse; eles apenas apontaram para alguns horizontes.

Sendo assim, acreditamos que Buber agiu da mesma forma que esses homens-educadores que passaram em sua vida, uma vez que ele mesmo chegou a afirmar que não possuía ensinamento algum a transmitir: “Apenas indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela” (BUBER *APUD* MONTEBÉLLER, 1967, p. 9).

No entanto, infelizmente, nem todas as pessoas a quem são confiadas a educação de outras atuam como homens-educadores; algumas delas se portam, como diria Buber, como propagandistas, ou seja, como pessoas que tentam persuadir os seus educandos a aderirem ao que consideram como verdade. Esse homem que “educa” no sentido de manipular os seus educandos pode ser considerado como um elemento fomentador das forças contrárias ao desenvolvimento humano.

Em que pese a existência de propagandistas na educação, e o conseqüente fomento das forças contrárias à formação humana, é importante enfatizarmos que existe um movimento genuíno do educando, que é o de imitar a figura do homem-educador. Esse movimento só pode ser considerado genuíno se ele parte do próprio educando em busca do seu caminho próprio; não se trata, portanto, de uma imposição por parte de quem lhe educa. Assim, BUBER afirma: “[...] ‘deixa-me, pois, parecer até eu ser’” (2014, p. 142). Um exemplo desse movimento genuíno de imitar um homem-educador pode ser observado a partir da vida de São Francisco de Assis, uma vez que ele procurou, a princípio, imitar o exemplo de Jesus Cristo e, dentro desse movimento, acabou por ir desvelando sua fé própria. Com isso, percebemos que o educador carrega uma grande responsabilidade consigo, sendo esta entendida como uma responsabilidade sempre situada “diante do outro [...] responsabilidade [...] do aqui e agora”. (BUBER, 1987, p. 79).

A partir desses desvelamentos, podemos notar que os processos de formação humana e de aquisição de uma fé própria fazem parte de um mesmo movimento e que o homem-educador carrega consigo a verdadeira responsabilidade dentro desse processo. Nessa direção, achamos pertinente ressaltar uma fala de LIRA *ET AL* sobre o papel do educador:

[...] o educador não pode se satisfazer apenas em responder às necessidades da sociedade. A responsabilidade ética do educador responde, antes, ao apelo de um projeto formativo integralmente humano. Em nossos próprios termos, esse projeto

envolve um movimento interior e espiritual, simultaneamente, por parte do próprio educador (2013, p. 26).

Assim, enfatizamos, mais uma vez, que entendemos a formação humana como processo de desenvolvimento proporcional das múltiplas dimensões humanas, tal qual nos aponta Ferdinand Röhr (2013a), e como uma assunção daquilo que nos é mais próprio, como afirma Buber (1987). Nas palavras de BUBER, “Sem dúvida o professor deve encontrar-se realmente com o aluno, deve dar-lhe o que tem, assim como a gente encontra o outro no Tu, oferece-se ao outro sem, no entanto, impor-se a ele, revela-se a ele estando disponível. Esse tipo de encontro é a vida humana” (1987, p. 99). Dessa maneira, a formação humana é um encontrar-se com nossa humanidade a partir do espaço entre dois seres humanos; é um encontrar-se com nossa humanidade a partir da esfera do inter-humano, a qual só existe quando se diz Tu àquele que lhe chega; é um processo íntimo que se estabelece a partir de uma relação/um diálogo autêntico, entendendo que cabe ao educador a responsabilidade de ir sempre ao encontro do seu educando, mas nunca de forçá-lo a abrir-se a esse encontro.

A partir desses horizontes compreensivos, vemos que a formação humana fita horizontes ternos de humanidade, o que não significa dizer que ela se volta para um além que não possa ser concretizado no aqui e agora. Dizemos que ela carrega, em seu âmago, uma transcendência que se realiza onde estamos, no tão exigente aqui e agora, a partir da assunção da responsabilidade que cabe ao educador que se coloca aberto e disponível ao seu educando. Segundo BUBER,

Tudo esconde uma substância espiritual secreta, que depende de nós para alcançar sua forma pura, sua concretização. Se desprezamos essa substância espiritual que foi enviada ao nosso caminho, então vamos prestar atenção apenas aos seus usos, sem desenvolver uma relação autêntica com o ser [...] (2011, p. 46).

Dessa forma, o caminho de formação humana não pode passar ao largo da busca pelo desvelamento da substância espiritual secreta que reside em cada um de forma particular. Acreditar que é possível esse desvelamento é um ato de fé, ao mesmo tempo que é também a afirmação de uma fé própria. Por isso, a fé própria, vista a partir desses horizontes, está intrinsecamente ligada à formação humana; por isso, essa fé própria ressoa na formação humana e contribui para que ela aconteça; por isso, a fé própria e a formação humana são desvelamentos do Tu eterno no mundo.

Ressaltamos ainda que, quando nos lançamos a voltar novamente à Universidade, várias indagações permeavam nosso imaginário sobre as razões que levavam alguns educadores a persistirem no caminho da Educação, acreditando nas potencialidades de seus educandos,

apesar de todas as vicissitudes enfrentadas. Naquela época, vislumbrávamos que a atitude desse educador era permeada por uma fé que o conduzia a uma ação decisiva.

Olhando para trás, não tínhamos noção do quanto o período histórico que vivenciaríamos em breve nos colocaria diante de tantos paradoxos, os quais, inclusive, fizeram-nos refletir sobre a nossa própria fé. Foram e são tempos hostis, onde pesquisar sobre a fé e sobre a formação humana se caracterizou e se caracteriza como um movimento, no mínimo, desafiador. Sendo assim, a presente pesquisa foi tecida, usando os termos buberianos, em um desfiladeiro estreito, para nós. Afinal, testemunhamos atrocidades humanas marcadas por uma necropolítica, uma democracia excludente e uma pandemia letal. Fazemos questão de deixarmos registrado esse momento histórico porque acreditamos que temos que falar e refletir sobre ele, temos que escrever sobre ele como uma forma de alertar as futuras gerações sobre os perigos de caminharmos dentro de lógicas utilitárias/individualistas ou dentro de lógicas coletivistas em que o pertencer a um grupo passa pela exclusão de outras pessoas e pela desresponsabilização por nossas ações, decisões e pelo mundo que nos cerca.

Se refletir sobre esse momento histórico é importante, mais importante ainda é cuidar de nossa concretude para que não terminemos por aderir a certas monstruosidades que hoje transitam com vestes de normalidade. Em certa medida, esse trabalho é expressão dessa nossa tentativa de cuidar do presente e das possibilidades que subjazem nele. Foi dessa forma que, para nós, a presente pesquisa se tornou um alento em meio ao caos vivenciado. Dentro desse contexto histórico-social-existencial, a pesquisa foi sendo tecida e subdividida nos presentes capítulos, os quais representam nossos movimentos compreensivos sobre o fenômeno estudado.

Observando a estrutura da presente pesquisa, pode parecer que esses capítulos partiram de movimentos lineares, encadeados uns aos outros, mas não foi assim. Eles foram oriundos de muitas idas e vindas em torno da procura de um horizonte compreensivo; de muitos diálogos com os textos, contextos e pessoas; de muitos momentos sem entendermos o que gostaríamos de entender; de muitas inquietações. Sendo assim, esses capítulos são expressões de um modo singular de existir, de compreender, de ser tocado pela realidade e, ao longo deles, procuramos não cristalizar um conceito de fé própria, mas, simplesmente, buscamos dizer de variadas formas que essa fé existe em cada homem e que a mesma, quando assumida existencialmente, também contribui para a formação humana própria e de outrem.

Assim, a vida e as obras de Buber, a título dessa pesquisa, encarnam o sentido de uma fé própria e desvelam o ressoar desta fé em sua formação humana. A partir dessas linhas, enfatizamos, mais uma vez, que compreendemos que uma fé própria é expressão de uma

abertura para o mundo, e nunca uma imposição. Martin Buber, e até certa medida São Francisco, permitiram-nos uma aproximação àquilo que é inefável e que se faz presente na Educação, enquanto formação humana, posto que se existe quem não desista de formar humanamente outros indivíduos, é porque este se encontra tocado pelo inefável, *pela fé própria*. Assim, o presente trabalho se constitui também em uma singela homenagem a esses vários homens-educadores que felizmente existiram e existem.

Dentro desses horizontes, devemos admitir que, para chegarmos até aqui, foi preciso darmos algumas voltas dentro de uma perspectiva hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional. No entanto, acreditamos que essas voltas não conseguiram realizar o aprofundamento ideal, pois necessitávamos ainda de algumas outras voltas para, talvez, desvelarmos mais um pouco o fenômeno estudado. Infelizmente, o tempo cronológico não nos permitiu realizar tais voltas. Sendo assim, gostaríamos de pontuar alguns limites que interferiram diretamente em nosso caminho de pesquisa: o nosso desconhecimento da língua alemã, o que nos impossibilitou ler os textos originais de Buber. Quando um texto é traduzido de uma língua para outra, algumas coisas se perdem e, no caso da linguagem que Buber utiliza, seria importante termos lido os textos originais para que pudéssemos compreender melhor certos termos. Às vezes, era comum procurarmos em diferentes traduções o significado de alguns termos utilizados por Buber. Outro limite com o qual nos deparamos foi a escassez de pesquisas no campo educacional que abordassem a temática da fé de uma forma mais aprofundada e menos catequética. Também se tornou um limite para essa pesquisa o fechamento das bibliotecas durante os anos de 2020 e 2021¹⁷², visto que alguns livros que necessitávamos foram difíceis de serem conseguidos em virtude desse fechamento. Concluindo a apresentação dos limites de nossa pesquisa, destacamos que ela abordou apenas um tipo de aquisição de fé, o qual consideramos importante e valioso para o campo educacional. Embora saibamos da importância e do valor deste tipo de fé, compreendemos que ele não esgotou a temática investigada na presente tese, visto que existem inúmeras formas de aquisição de uma fé.

Também gostaríamos de pontuar algumas perspectivas para pesquisas futuras, as quais surgiram a partir desse nosso processo de pesquisa, a saber: em nossa compreensão, seria importante para Núcleo de Educação e Espiritualidade (do PPGEdu, UFPE), a realização de uma pesquisa que se debruce sobre a perspectiva metodológica hermenêutica-fenomenológica-multidimensional-relacional, posto que tal caminho metodológico pode possibilitar ao

172 Esse fato ocorreu em virtude da pandemia de Covid-19.

pesquisador uma aproximação às sutilezas que perpassam o mundo da Educação. Outra pesquisa que também achamos importante para o Núcleo de Educação e Espiritualidade seria uma continuidade desse tipo de pesquisa, realizada através do presente estudo, no qual pudessem ser estudados outros elementos biográficos de outros autores, diferentes de Buber, visando uma aproximação a uma fé que poderia ser chamada de espiritual. Uma outra pesquisa que achamos importante ser feita seria pensar a formação humana à luz da intersecção entre o pensamento pedagógico de Ferdinand Röhre e a filosofia dialógica buberiana.

Como já enfatizamos, aprendemos com essa pesquisa que o processo de aquisição e de afirmação de uma fé própria caminha junto com o processo de formação humana, mas que tais processos não ocorrem nem no isolamento do ser humano, nem no meio das massas; isso só se dá em face do estabelecimento de relações autênticas, relações Eu e Tu. Assim, resgatamos a letra da música com a qual iniciamos nossas palavras conclusivas para traduzir o que gostaríamos de expressar derradeiramente; para expressar os elementos ternos que nos tocaram ao longo desses cinco anos de estudo. Realizar essa pesquisa foi uma busca por religação, uma volta ao lugar que só nós conhecemos. *Sobre esse Nós, o sonho de uma Comunidade Viva*, hoje entendemos que ela só pode existir quando o Eu encontra-se com o Tu e, juntos, por instantes ínfimos, tangenciam o que há de mais humano neles mesmos; assim, uma comunidade viva pode emergir a partir da expressão dessas relações sem reservas. Dentro desse encontro com o Tu que me chega, tocamos a simplicidade da vida e, por mais que já tenhamos andado por uma terra desabitada, naquele instante do encontro, o caminho nos parece conhecido; o caminho nos é conhecido porque já carregamos dentro de nós mesmos, desde o nosso nascimento, essa essência de ligação, esse destino divino.

Nesses horizontes de busca pela nossa humanidade, as reflexões aqui expostas constituem o revelar de momentos em que fomos transbordados por uma completude; mas também existiram momentos em que nos questionávamos onde estaria a simplicidade da existência humana!? Onde estaria Deus!?! existiram outros momentos em que nos sentimos cansados e que o tempo cronológico nos sufocava e, nesses instantes, queríamos Algo em que confiar; então a nostalgia da ligação era a nossa tomada de fôlego para continuar caminhando. Quantas vezes, durante esse processo, não rogamos a Deus, ao Tu eterno, para que nos desse um lugar para começar, forças para seguir confiando “apesar de...”. Pedimos a essa força que, se ela tivesse um minuto, por que não poderia falar sobre essas questões em um lugar que só nós conhecemos?; e isso foi o final de tudo, mas também foi o próprio começo, posto que esse lugar que só nós conhecemos nos devolve ao mundo e às várias possibilidades de encontro, de

relações. Então, não estamos sozinhos, nunca; estamos sempre na presença amorosa de um Ente que se revela na possibilidade de cada olhar que nos religa com o que nos é próprio. Muitas vezes, esse olhar que nos devolve o caminho, a paz que tanto necessitamos, está distante de nós, se considerarmos as linhas do espaço e do tempo, mas, mesmo assim, elas não deixam de existir e de nos permitir a existência. Assim, para nós, a fé própria e a formação humana se constituem como movimentos do espírito que contribuem para a diminuição do Eclipse de Deus no mundo e para a iluminação do mundo no lugar onde estamos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABDULKADER FILHO, Inácio Pedro. **Uma Tradução Outra**: a tradução dialógica de Franz Rosenzweig. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ABREU, Meriane Conceição Paiva; BENTES, José Anchieta de Oliveira; SOARES, Marta Genú Soares. Diálogo Em Martin Buber: Possibilidades Para A Educação. 2016. **Revista Cocar**, v. 10, n. 19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/805>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Global, 2009.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 2007. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/277537_SantoAgostinho-Confissoes.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. 2017. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de. **Os Caminhos da Formação das Convicções Pedagógicas do Professor do Curso de Pedagogia**. 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, PE, 2009.

BARTH, Karl. **Fé em Busca da compreensão**. São Paulo: Editora novo Século, 2000.

BARTHOLO JÚNIOR., R. **Você e Eu**: Martin Buber, presença palavra. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BERGSON, Henri. **As Duas Fontes da Moral e da Religião**. Coimbra: Almedina, 2005.

BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BERGSON, Henri. **Cartas, Conferências e Outros Escritos**. Tradução: Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1984.

BICUDO, Maria Aparecida Vigianni. **A pesquisa Qualitativa Segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da Existência**: um ensaio sobre formas instáveis de educação. Tradução: Hermógenes Harada. Vozes Ltda., 1971.

BUBER, Martin. **A Lenda do Baal Schem**. Tradução: FanyKon e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BUBER, Martin. *The Education of Character*. In: BUBER, Martin. **Between Man and Man**. 5.ed. *Translated by Ronald Gregor Smith*. Boston: Beacon Press, 1961. cap. 4, p. 104-117.

BUBER, Martin. Da Função Educadora. **Revista Reflexão**, Campinas, nº 23, p. 5-23, mai./ago. 1982.

BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva (Debates; 158 / dirigida por J. Guinsburg), 2014.

BUBER, Martin. **Dos Modos de Fé**. Madrid: Caparrós Editores, 1996.

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

BUBER, Martin. **Encontro**: Fragmentos Autobiográficos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1979.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e Notas: Newton Aquiles von Zuben. 8.ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do Alemão, Introdução e Notas: Newton Aquiles von Zuben. 11.ed. São Paulo, SP: Centauro, 2009.

BUBER, Martin. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva (Coleção Judaica / dirigida por J. Guinsburg), 1967.

BUBER, Martin. **O Caminho do Homem Segundo o Ensino Chassídico**. Tradução: Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações, 2011.

BUBER, Martin. *¿Que es el hombre?*. Tradução: Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. Tradução: Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva (Debates; 141 / dirigida por J. Guinsburg), 1987.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa**. Santos: Editora Brasília Limitada, 1974.

BUNGE, Mario. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: UNESP. 1999.

CAMPOS, Fernanda Ferreira de. Fé e Razão na Suma Contra os Gentios de Tomás de Aquino. *In: Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais*, Maringá, PR: 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03014.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

CARDIERI, Elisabete. O Diálogo nas Relações Escolares e na Atuação Docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? *In: 37ª Reunião Anual – ANPED*. Florianópolis, 2015. Anais. Santa Catarina: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4252.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CARRARA, Ozanan Vicente. A Noção de Comunidade em Martin Buber. **Revista Filosófica São Boaventura**. 2017. v. 11, n. 2. Disponível em: <https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/article/download/55/45>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CASSEB, S. A. Da Barbárie à Emergência de uma Cultura de Paz e de Não-Violência através da Educação. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, p. 158–177, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/3441>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CASTRO, Liana Garcia. **Espaços, Práticas e Interações na Educação Infantil**: o que dizem as crianças. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CHABD. O que São Midrahim. Disponível em: https://pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/4394825/jewish/O-que-so-Midrashim.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Resiliência e Formação Humana em Professores em Busca da Integralidade**. Recife: Editora Universitária, 2011.

CONFEDERAÇÃO ISRAELITA DO BRASIL. CONIB. O Sionismo. Disponível em: <https://www.conib.org.br/glossario/sionismo/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. **A Aula Universitária, Espaço de Múltiplas Relações, Interações, Influências e Referências:** um ninho tecido com muitos fios. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2006.

CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais da Hermenêutica.** Tradução: Carlos Lopes de Matos. São Paulo: E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DEN BORN, A. Van. **Dicionário Enciclopédico da Bíblia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

DYRNESS, William A.; KÄRKKÄINEM, Veli-Matti. **Dicionário Global de Teologia.** São Paulo: Hagnos, 2016.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Haskala. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Haskala>. Acesso em: 21 set. 2021.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O Jardineiro que Tinha Fé:** Uma Fábula Sobre o Que Não Pode Morrer Nunca. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A.; PINHEIRO, Paulo (org.). **A Fidelidade à Terra:** arte, natureza e política – assim falou Nietzsche IV. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERGUSON, Sinclair B. **Novo Dicionário de Teologia.** São Paulo: Hagnos, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. **Humana, Demasiada, Humana.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um Guia Para Iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOULQUIÉ, Paul. *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Rio de Janeiro: Editorial Labor S.A., 1967.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana**. 2005. 398 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FRIEDMAN, Maurice. *Encuentro en El Desfiladero: La vida de Martin Buber*. Buenos Aires: Editorial Planeta, 1993.

FRIES, Heinrich. **Dicionário de Teologia: Conceitos Fundamentais da Teologia Atual**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

FRUGONI, Chiara. **Vida de um Homem: Francisco de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GUARINO, Lia. Razão e Fé na contemporaneidade. **Movimento: Revista de Educação**, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, n. 1, vol. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32448/18583>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GUENDELMAN, C. K. Alteridade e Diálogo como Elementos Constituintes do Fazer Educativo – Um Olhar para a Perspectiva Dialógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 52, n. 52-2, p. 5-18, 2019. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_52-2_1. Acesso em: 05 mar. 2021.

GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. John. Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze'ev. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 783-798, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623674790>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUISMAN, Denis. **Dicionário das Mil Obras de Filosofia**. Porto: Porto Editora, 2001.

IMPULSO. In: **PRIBERAM**, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/impulso>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ISTOÉ DINHEIRO. Raio-x da ONU apresenta Brasil como país com ‘discriminação estrutural’. Abril, 2017. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/raio-x-da-onu-apresenta-brasil-como-pais-com-discriminacao-estrutural/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JASPERS, Karl. **Filosofia da Existência**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1973.

JASPERS, Karl. **La Fe Filosófica**. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1953.

JOLIVET, Régis. **Vocabulário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: Monique Hulshof. Petrópolis: Vozes, 2020.

KANT, Immanuel. O que significa orientar-se no pensamento? In: **Textos Seletos**. Edição bilíngue. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. **Temor e Tremor**. Tradução: Maria José Marinho. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1984.

KRAMER, Sonia *et al.* Encontros e Desencontros de Crianças e Adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 135-154, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0113>. Acesso em: 05 mar. 2021.

LACAZ-RUIZ, Rogério; QUINTINO, Heloise Patrícia; KOGYAMA, Cíntia; PANSANI, Luiz Flávio. **Blaise Pascal: o Homem e a Ciência**. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur4/blaise_pascal.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LATOURELLE, René; FISICHELLA, Rino. **Dicionário Teologia Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEÃO, Rodrigo Nicéas Carneiro. **Teoria da Relação Pedagógica em Martin Buber: apontamentos sobre uma educação para a responsabilidade**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LE GOFF, Jacques. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

LEON-DOFOUR. **Dicionário de Teologia Bíblica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LIMA, Rafael e Silva. **A Formação Ética em Martin Buber e suas Contribuições à Pedagogia**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIRA, Ana Gregória de. **A Dádiva de Si e sua Dimensão Moral: contribuições para a formação humana**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIRA, Ana Gregória de; LEÃO, Rodrigo Nicéas Carneiro; ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de; FREITAS, Alexandre Simão de. **Do Tempo da Dádiva à Dádiva do Tempo: Um Estudo Sobre a Ação dos Pedagogos em Espaços não Escolares**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática. 1998.

MACHADO, Nilson José. **Notas para uma Antropologia da Dádiva**. Seminários Abertos de Pós-Graduação Grupo de Estudos em Epistemologia e Didática. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.nilsonjosemachado.net/20040305.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MARTINES, Paulo Ricardo. A Interpretação do Proslogion por Karl Barth. **Trans/Form/Ação**, v. 19, p. 231-239, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731996000100018>. Acesso em: 25 set. 2018.

MENDONÇA, Monalíze Ribeiro de. **O Conceito de Cifras da Transcendência em Karl Jaspers**: possibilidades de compreensão espiritual-existencial na arte de contar histórias. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=n1eG>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MONTEBÉLLER, J.V. Apresentação. In: BUBER, Martin. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva (Coleção Judaica / dirigida por J. Guinsburg), 1967.

MORA, José Ferrater. **Diccionario de Filosofía**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971.

MORAIS, Regis. **Educação Contemporânea: olhares e cenários**. Campinas: Alínea, 2003.

MORAIS, Regis. **Espiritualidade e Educação**. Campinas: Centro Espírita Allan Kardec – Depto. Editorial, 2002.

OLINTO, Antonio. **Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2001.

OLIVEIRA, Lólio Lourenço de; PENNA, J. B. Damasco. **Pequeno Dicionário da Língua Filosófica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

PARADA FILHO, Carlos João. **Entre Sentidos e Saberes: a religião na educação universitária (um estudo de caso: a FE-UFF)**. 2006. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARREIRA, Gizele Geralda. **O Sentido da Educação em Martin Buber**. 2010. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979.

PASSOS, João Décio. **No lugar de Deus – Ensaio (neo)teocráticos**. São Paulo: Paulinas, 2021.

PENA, Alexandra Coelho. “Toda vida atual é encontro”: contribuições de Martin Buber para a Educação. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 506-513, 31 dez. 2019. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822019000300506. Acesso em: 23 jul. 2022.

PENA, Alexandra Coelho. **Para Explicar o Presente Tem que Estudar a História do Passado: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da baixada fluminense**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação Humana, Visão de Mundo, Diálogo e Educação: A Atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172870>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PEREIRA, Eli Chiu. **Buscando Caminhos entre a Violência e Fé**: um estudo sobre a adolescência delinquente. 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. O que é o Programa Escola Sem Partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

RESPONSABILIDADE. In: **PRIBERAM**, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/responsabilidade> . Acesso em: 08 set. 2021.

QUERETTE, Suzana Cortez Moraes. **Diálogo e Educação**: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico de Paulo Freire e de Martin Buber. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepções Fenomenológicas da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RÖHR, Ferdinand. A apropriação de uma fé filosófica como intenção formativa de Karl Jaspers. **Eccos Revista Científica**, n. 38, p. 17-29, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6026&path%5B%5D=3137>. Acesso em: 15 jan. 2016.

RÖHR, Ferdinand. **Contribuições da Fé Filosófica de Jaspers à Conceituação da Espiritualidade**. Recife: UFPE, 2016a. (Mimeo).

RÖHR, Ferdinand. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013a.

RÖHR, Ferdinand. **Espiritualidade e Educação**: Algumas Delimitações. Recife: UFPE, s/d. (Mimeo).

RÖHR, Ferdinand. Ética e Educação: caminhos buberianos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 115-142, jun. 2013b.

RÖHR, Ferdinand. **Filosofia da Educação e Formação Filosófica do Educador**. Porto, Portugal. 2014. (Mimeo).

RÖHR, Ferdinand. Formação Filosófica do Educador. 2015b. **Revista Itinerários de Filosofia da Educação**. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/issue/view/46/showToc>. Acesso em: 14 jan. 2016.

RÖHR, Ferdinand. Intuição: Lacuna na Teoria Educacional? *In*: **Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**, 1999, CD-ROM, 1999.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. 2007. **Revista Pro-Posições**. 2007, vol. 18, n. 1 (52), p. 51-70. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2401/52-dossie-rohrf.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

RÖHR, Ferdinand. *The subject-object-relationship in Karl Jaspers' Perinechonlogy – A contribution to an education for opnness and existential realization*. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 3, p. 596-613, ago. 2016b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646186/13379>. Acesso em: 10 dez. 2018.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

SANDRINI, Marcos. **Religiosidade e Educação no Contexto da Pós-Modernidade:** da ambivalência da fixação e da flutuação à aporia do amor. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Diálogo e Educação:** o pensamento pedagógico em Martin Buber. 2008. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento; RÖHR, Ferdinand. Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber. *In:* **29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG: 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2672%E2%80%9494Int.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

SANTOS, Marcelo Gonçalves. **Espiritualidade, Intuição e Razão:** contribuições à formação humana no pensamento de Röhr e no espiritismo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Roberta Gulart. **Reflexões em Torno da Questão da Meta Educacional no Pensamento Filosófico e Pedagógico de Karl Jaspers.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SCHOLEM, Gershom. **O Golem, Benjamin, Buber e Outros Justos:** Judaica I. São Paulo: Perspectiva, 1994.

SCUSSEL, Marcos André. **Religiosidade Humana e Fazer Educativo.** 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIDEKUM, Antônio. **A Intersubjetividade em Martin Buber.** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1979.

SILVA, Claubervan Lincow. **Agostinho e Pelágio Acerca da Relação entre o Livre-Arbítrio Humano e a Soberania Divina: uma análise em confronto com o incompatibilismo libertário moderno**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Claudio Fernando da. **Caminhos Buberianos na Formação Continuada de Professores: uma perspectiva de humanização à educação**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Ezir George. **Fenomenologia da Metafísica do Ser e do Ter: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, PE, 2014.

SILVA, Aline de Fátima Sales. Idade Média por uma Fé Raciocinada: uma leitura em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, vol. 7, n. 2, p. 1-9, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20388>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SILVA, Franklin Leopoldo E. Fé e Razão na Apologia da Religião Cristã de Pascal. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, vol. 11, n. 1, p. 29-44, 2001. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/633>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SORJ, Bila. Anti-semitismo na Europa hoje. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 97-115, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300005>. Acesso em: 03 jan. 2019.

TUNES, Elizabeth. Estudos sobre a teoria histórico-cultural e suas implicações educacionais. **Fractal, Revista Psicol.**, v. 27, n. 1, p. 7-11, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2021.

UOL NOTÍCIAS. Raio-x da ONU apresenta Brasil como país com “discriminação estrutural”.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/04/20/raio-x-da-onu-apresenta-brasil-como-pais-com-discriminacao-estrutural.htm?cmpid=copiaecola>.

Acesso em: 13 dez. 2019.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Emuna e pistis: a noção de fé no pensamento de Martin Buber.

Dossiê: Imaginário e Diálogo Inter-religioso, v. 15, n. 45, p. 134-162, jan./mar. 2017.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. A revelação no pensamento de Martin Buber. 2015. *In: Anais do V Congresso da ANPTECRE: Paraná*, v. 5, 2015.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. A questão do inter-humano: uma releitura de Eu e Tu de Martin Buber. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 35, n. 111, 2008.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. *In: BUBER, Martin. Eu e Tu*. Tradução do alemão, introdução e notas: Newton Aquiles von Zuben. 8.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

XAVIER, Rosineide Barbosa. **A Compreensão de Diálogo em uma Experiência de Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico**: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.