

DA FUNÇÃO EDUCADORA * (UBER DAS ERZIEHERISCHE)

Martin Buber

“O desabrochamento das forças criadoras na criança” — tal é o tema proposto a esta conferência. Encarregado de abrir nossos debates, nem um só momento devo ocultar que das sete palavras que expressam este pensamento, só posso considerar como realmente fora de dúvida, as duas últimas.

A criança, não esta ou aquela criança, não as crianças, individualmente, mas a Criança é certamente uma realidade. Se, nesta exata hora, em que nos propomos o problema do “desabrochamento das forças criadoras”, novos seres humanos são postos no mundo sobre toda a face de nosso planeta, seres já determinados e, no entanto, ainda determináveis, temos ali uma miríade de realidades, mas também uma só e única Realidade. O gênero humano começa a cada hora. Somos sobremodo levados a esquecê-lo quando pensamos nos fatos carregados de significado que aconteceram, daquilo que se chama história universal, no fato de que cada criança nasce com dadas disposições, decorrentes do curso desta “história”, quer dizer, herdadas da plenitude de gerações que apareceram na sucessão dos tempos, e entra numa determinada situação, resultante da plenitude dos acontecimentos universais. Ora, este fato não deve obscurecer um outro não menos importante: apesar de tudo isto, nesta mesma hora, como em cada hora, aquilo que ainda não existia, irrompe naquilo que existe, com dez mil rostos, nenhum dos quais era percebido antes, com dez mil almas que não nasceram ainda, mas estão próximas a nascer -- acontecimento da criação, se ele o é, inovação que surgiu, virtualidade elementar. Esta possibilidade cuja fonte fica inesgotável por maior que seja o desperdício, eis a realidade “Criança”: esta manifestação do Único, isto que é mais do que geração e nascimento, esta graça de poder recomeçar, recomeçar sem cessar, recomeçar ainda e sempre.

Haveria preocupação mais grave a conceber, objeto mais sério a debater do que saber como fazer para que esta graça não seja desperdiçada, para que o poder de inovação se salvguarde diante da renovação ! A história dos tempos futuros não se inscreve segundo qualquer lei de evolução num pergaminho que teríamos apenas que desenrolar; as imprevisíveis decisões das gerações futuras contribuem para formar os caracteres. É impossível medir a contribuição dos que vivem hoje, que crescem hoje, que estão hoje na infância; é impossível, com maior razão, medir a nossa, quando somos educadores. Os atos das gerações ascendentes podem tornar

(*) Exposição feita por MARTIN BUBER na terceira Conferência Internacional de Pedagogia, Heidelberg, 1925.

luminoso o abatido rosto da terra dos homens, assim como podem obscurecê-lo. Não acontece de maneira diferente com a educação: se, enfim, ela se endireita, se está ali, poderá manter no coração daqueles que realizam estes atos, a força dispensadora de luz. Em que medida o poderá? Só agindo, poderemos adivinhá-lo, poderemos sabê-lo.

A criança é realidade, e a educação deve tornar-se realidade. Que quer dizer então, "desabrochamento das forças criadoras"? Consiste nisto a realidade da educação? A educação deve tornar-se isto para ser realidade? É o que pensaram manifestamente os organizadores desta conferência ao dar-lhe o seu tema. Se a educação ainda não cumpriu a sua obra, é, segundo eles, parece, porque ela perseguia outros objetivos e não este desabrochamento do que há na criança, ou porque levava em consideração e favorecia outras forças de que a criança é dotada e não as forças criadoras. E agora eles estão admirados, sem dúvida, de ver que acho contestável a finalidade destinada à discussão, quando eu mesmo falo do tesouro da eterna possibilidade e da tarefa que consiste em extraí-lo, enfim, do solo. Devo, pois, explicar porque esse tesouro não é suficientemente definido pela noção de desabrochamento.

Criar não significa, em sua origem, outra coisa, que a interpelação divina ao Ser escondido no Não-Ser. Aplicando esta designação, metaforicamente, ao poder humano da formação, Johann Georg Hamann e seus contemporâneos marcavam uma supervalorização extrema do ser humano o gênio formador, no qual eles viam documentar-se à ação o homem imagem de Deus. A seguir a metáfora tomou maior amplitude; não está distante a época em que "criador" era quase semelhante a "digno de ser recebido no mundo das letras"; e, em vista do mais baixo nível alcançado pelo termo, nós o elevamos verdadeiramente, dando-lhe aqui um sentido totalmente geral, o sentido de uma qualidade inerente em algum modo a todos os homens, a todos os filhos dos homens, de uma aptidão que seria necessário apenas cultivar convenientemente. A arte, segundo isto, é somente o domínio onde se aperfeiçoa uma faculdade de produção comum a todos. Todo mundo está dotado elementarmente das forças fundamentais das artes, do talento para o desenho, por exemplo, ou do senso musical; estas forças devem ser desenvolvidas e é sobre elas, isto é, sobre uma atividade natural e espontânea, que se deve edificar a educação de toda a pessoa.

Não se deve ignorar o interesse do sinal sobre o qual esta concepção se funda. Refere-se a um fenômeno importante mas que ainda não foi muito notado, e não encontra aqui, eu o temo, sua denominação exata. Quero referir-me à existência de um instinto autônomo, inderivável de outros instintos, e ao qual me parece caber o nome de "instinto de autor", ou desejo de estar na origem de alguma coisa. O homem, o filho do homem, quer fazer coisas. Não é o simples prazer de ver uma forma nascer de uma matéria que, instantes antes, daria ainda a impressão de não ter

forma. O que a criança deseja é a sua participação no devir das coisas: quer ser o sujeito do processo de produção. O instinto de que falo não deve confundir-se tampouco com o pretenso instinto de ocupação ou de atividade, que, por outro lado, penso não existir (a criança quer construir ou destruir, apalpar ou bater etc., mas nunca procura “exercer uma atividade) o essencial é que, pelo fato que realizou por si mesma e que sente com intensidade, nasce alguma coisa que não existia, que não “era” segundo antes. Este instinto encontra alta expressão no modo como as crianças, movidas pela paixão do espírito produzem a linguagem; não, na verdade, como uma coisa da qual se toma a seu tempo, mas com a impetuosidade de um começo. Um som articulado desencadeia outro e, levado pelas vibrações da faringe, sai de lábios trêmulos, abre caminho e, animado assim, todo o corpinho vibra e estremece, sacudido pelo arrepio de um “si mesmo” que brota e explode. Olhai o menino que fabrica seu utensílio, instrumento desconhecido e primitivo. Seus próprios movimentos não o surpreendem, não o assustam como os formidáveis inventores dos primeiros tempos ? Mas é necessário observar também como o instinto de autor se manifesta quando a criança é impelida pelo desejo aparentemente “cego” de destruir e como se apossa dela: às vezes começa por alguma coisa que se rasga loucamente, uma folha de papel, por exemplo; mas logo, a criança fica interessada pela forma dos pedaços que saem de suas mãos, e, ainda que continue a rasgar, não tardará a formar figuras determinadas.

É importante reconhecer o instinto de autor em sua autonomia e em sua inderivabilidade. A psicologia moderna tende a reduzir a diversidade da alma humana a um só e único elemento de base — “libido”, desejo de se fazer valer” etc. Procedendo assim generalizam-se, na realidade, certos estados de degeneração nos quais um dos instintos não somente vence os outros, mas os invade e neles prolifera como tumor maligno. Parte-se de casos — freqüentes em nossa época de cerceamento interior da comunidade e de violação íntima — em que uma semelhante hipertrofia produz a aparência de um fenômeno exclusivo; tiram-se regras abstratamente e estas regras são aplicadas com toda a incerteza, teórica e prática, de tais aplicações. Diante destas doutrinas e métodos de empobrecimento psíquico não se deve cessar de mostrar a polifonia primordial da natureza íntima do homem, polifonia onde nenhuma voz pode ser “reduzida” à outra e cuja unidade não poderia ser encontrada analiticamente, mas somente percebida na consonância do instante. Uma destas vozes, uma das vozes dominantes, é o instinto de autor. O grande papel que lhe cabe na obra da educação ressalta claramente. Eis-nos, pois, diante de um instinto que nunca se torna avidez, seja qual for seu grau de intensidade, porque não segue atrás de uma “posse”, porque está somente à procura de uma possibilidade de agir; de um instinto que, entre outros, pode tornar-se apenas paixão, não porém mania e obsessão; que de entre todos será, sem dúvida, o único que não incitará a usurpações no domínio dos outros seres.

Eis-nos diante do gesto puro que não monopoliza tal ou qual porção do mundo, mas que a ele se declara. Não seria, talvez, partindo daqui que a pessoa humana conseguiria, enfim, tomar forma? Não seria desta forma que conseguiríamos realizar um sonho inúmeras vezes tão concebido e desperdiçado, permitindo a esta preciosa coisa despojar-se livremente de seus envoltórios e exercer, sem constrangimento, seu efeito? Por outro lado, a jovem tentativa não deixou de provar-nos o que ela vale. Acabo de aprender a mais bela prova que conheço: o coral de crianças deste mágico de Praga que se chama Bakule. Nós acabamos de ouvi-lo na abertura de nossa conferência. Quando vemos como, sob sua direção, crianças excepcionais, aparentemente condenadas a permanecer incultas durante toda sua vida, houveram-se como seres humanos de movimentos livres, dedicados à alegria da obra, maleáveis e capazes de amoldar-se, sabendo emprestar, na diversidade da matéria, uma forma àquilo que contemplam e àquilo que inventam, mas sabendo também cantar, com selvagem e magnífico impulso, toda sua alma ressuscitada. Quando vemos, melhor ainda, como do fundo de solidões tristes e eriçadas de muralhas nasce e se constitui um verdadeiro companheirismo que se confirma na troca de olhares — temos, parece, o indubitável testemunho não só da fecundidade de uma vida aberta ao instinto de autor, mas também de uma força que penetra com seus raios tudo o que o homem faz.

Ora, um exame mais aprofundado deste exemplo, indicar-nos-á precisamente que a influência decisiva deve ser atribuída não à libertação de um instinto, mas às forças que vem a seu encontro assim que libertado: às forças educadoras. Delas, de sua pureza e de sua ternura, de seu poder de amor e da sua discreção dependerá em que combinações vai entrar o elemento libertado, e portanto, o que irá acontecer.

O instinto de autor, abandonado a si mesmo, não conduz, não pode conduzir a dois modos de formação indispensáveis à organização de uma verdadeira vida humana: à participação numa causa e à responsabilidade na mutualidade.

A obra individual e a causa à qual a obra está consagrada são duas questões totalmente diferentes. Fazer uma coisa é um dos orgulhos do ser humano mortal; a dependência na qual nos encontramos pelo fato de estar associados a um trabalho comum, a humildade que não se sabe senão como uma parte, ter parte, tomar parte, é o verdadeiro alimento de uma imortalidade terrestre. Desde que o homem, ao agir, adote uma causa, no seio da qual descobre e pratica a comunidade de obra com outros homens, ele deixa-se seguir unicamente o instinto de autor.

Fazer uma obra é um processo “unilateral”. No centro da pessoa existe uma força. Ela surge. Ela informa a matéria. E eis que a obra se ergue, tornando-se objeto. O movimento está acabado; seguindo seu curso numa única direção daquilo que o coração sonha com relação ao

mundo, ele se esgota e se detém. Por mais imediato que possa ser, no seu comércio com a idéia que ele contempla e à qual deve incorporar-se, a experiência do artista que se sente abordado, que aprende a exigência, enquanto se dedica à obra, por muito diretas que sejam para ele percepção e recepção, a alma sai dele e não entre nele; ele se coloca frente ao mundo, porém não o achará mais. E não é com a obra que poderá cultivar a mutualidade; desde a lenda, Pigmaleão é uma figura irônica.

Sim, o homem autor é solitário. Ele permanece desprovido de qualquer vínculo, no espaço sonoro de seus fatos e gestos. Ainda que pretenda superar esse estado, não lhe ajudará muito ver sua obra acolhida pelos homens, por muitos homens, pela multidão entusiasta. Foi acolhida, sim, mas foi aceita? Foi aceito seu sacrifício pelo destinatário anônimo? Isto não lhe será dito. Será necessário que alguém o tome pela mão, não como um "criador", mas como criatura entre as criaturas, uma criatura perdida no mundo, para ser-lhe companheiro, amigo, amante para além das artes, para que ele adquira o conhecimento íntimo da mutualidade e dela participe. Uma educação fundamentada unicamente sobre o desenvolvimento do instinto de autor conduziria a um novo isolamento dos homens mais dolorosos que nunca.

Confeccionando objetos, a criança aprende muitas coisas que não pode aprender de outra forma. Quando faz um objeto, experimenta a possibilidade, o nascimento, a estrutura e a coesão como não lhe permitiria uma simples contemplação. Mas desta forma não aprenderá nada, desta outra coisa que é o viático da vida. Aprende-se o mundo desde o interior, em seu estado de objeto, mas não se aprende seu estado de sujeito, não se aprende como ele diz EU nem como ele diz TU. Não é o instinto de autor que nos conduz à experiência do que faz dizer TU; é o instinto dos vínculos.

Este instinto é algo muito maior do que sabem os libidinistas: o desejo de ver o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós, uma pessoa que vem a nós como nós vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece como nós a escolhemos e reconhecemos, que se apóia em nós como nós nos apoiamos nela. A criança deitada, com os olhos semifechados, esperando com a alma aberta, que a mãe lhe fale — o mistério de sua vontade não é de desfrutar de alguém (ou de dominá-lo), não é fazer alguma coisa por própria iniciativa. Diante da noite solitária que se estende por trás da janela e que ameaça invadir o quarto, seu objetivo é estabelecer a ligação.

*

A libertação de forças, deve ser apenas uma condição preliminar de toda educação. De fato, por "forças criadoras", que se trata de fazer "desabrochar", não se entende somente, em última instância, o instinto de

autor; elas representam a espontaneidade do homem. Saber que a espontaneidade juvenil não deve ser reprimida, saber que é preciso deixá-la expandir-se tanto quanto puder, são luzes que tornam possível uma verdadeira educação; mas este conhecimento pode também servir-lhe de base ?

Tomemos exemplo num domínio mais restrito do instinto de autor: o ensino do desenho. Entre os adeptos do antigo método, o professor começava por preceitos e modelos sancionados: sabia-se previamente o que é belo, simplesmente; devia-se imitá-lo e chegava-se a isto somente num estado de embrutecimento ou de desespero. O professor adepto do novo método coloca em cima da mesa, suponhamos, um ramo de flores dentro de um vaso e ordena que o aluno o desenhe: ou melhor, colocando-o encima da mesa, pede que olhe para ele, retira-o depois e propõe que o desenhe. Nos alunos que não têm ainda o espírito deformado, nenhuma folha se parecerá à outra. E somente então começa a exercitar-se suavemente, quase que imperceptivelmente mas em todo seu vigor, a ação crítica e diretriz. Uma escala firme de valores, pouco acadêmica embora, um conhecimento claro e inteligível, mesmo se este se individualiza, o bom e o mau se confrontarão com as crianças. Quanto menos acadêmica for esta escala, mais se individualizará este conhecimento e será mais vivo e profundo o sentimento que as crianças terão da confrontação com elas. Lá, a declaração prévia do único verdadeiro e justo gerava a resignação ou a revolta; aqui, pelo contrário, onde o conhecimento não aborda o aluno senão quando ele se arriscou muito longe do caminho da obra, inspira a seu coração, na exaltação, o respeito pela forma e o educa.

Aquilo que vem juntar-se assim ao jogo, quase insensivelmente, esse delicado aflorar, um sinal do dedo, quem sabe, um olhar interrogador é a outra metade do processo da educação.

Determinada pela tendência à liberdade, a pedagogia moderna desconhece em sua teoria o significado dessa outra metade, assim como a velha pedagogia, determinada pelo hábito da autoridade, desconhecia a primeira. O símbolo do funil está, a esta altura, prestes a ser mudado pelo da bomba. Isto me faz lembrar dos dois campos da teoria da evolução nos séculos XVII e XVIII: os animalculistas que encontravam todo germe no espermatozóide e os ovulistas que o achavam todo no óvulo. A teoria do desabrochamento das forças da criança, lembra, nas suas mais radicais afirmações, o "desenvolvimento" do ser vivo "pré-formado" de Swammerdam. Mas o futuro do espírito não é desenvolvimento, como tampouco o é o do corpo. As disposições que se descobririam na alma do recém-nascido, se verdadeiramente fosse possível analisar uma alma, seriam as atitudes que permitem assimilar-se e "informar-se" do que é mundo. O mundo gera no indivíduo a pessoa. É, pois, o mundo, todo o mundo que nos cerca — natureza e sociedade — quem "educa" o homem, aspirando suas forças e dando-lhe a entender o que se opõe a ele, convidando-o a

penetrá-lo. O que nós chamamos educação, educação consciente e voluntária, significa "seleção do mundo que age" através do homem; significa conceder a uma seleção do mundo, recolhida e manifestada no educador, o poder decisivo da influência. Livre da corrente geral de uma educação não intencional e rodeada por uma cerca, a verdadeira atitude do educador é a intenção. Assim, é somente no educador que o mundo se torna verdadeiro sujeito de sua ação.

Tempos houve nos quais a vocação específica de educador, de professor, não existia e não tinha necessidade de existir. Um mestre vivia — filósofo ou ferreiro, por exemplo; seus colegas e seus aprendizes viviam com ele; eles aprendiam o que lhes ensinava de seu trabalho manual ou intelectual, mas aprendiam também sem se aperceber, nem eles nem ele; aprendiam sem se aperceber o mistério da vida na pessoa; o Espírito os visitava. Coisas semelhantes vêm-se ainda, em certa medida, ali onde há espírito e pessoa; mas elas são confinadas aos limites da espiritualidade e da personalidade, elas tornam-se exceção, "altitude". A educação que é intenção é, inevitavelmente, vocação. Já não mais podemos voltar atrás diante da realidade da escola, nem diante da realidade da técnica, mas podemos e devemos ajudar sua realidade, por uma íntima participação, a tornar-se completa; devemos empenhar-nos na humanização perfeita de sua realidade.

Nosso caminho se constrói a custo de perdas que, secretamente, transformam-se em lucros. A função educadora perdeu o paraíso da pura espontaneidade; agora cultiva, conscientemente, seu campo para ganhar o pão da vida. Transformou-se; e somente nesta transformação se tornou manifesta.

O mestre, no entanto, permanece o modelo do professor. Pois se este, se o educador desta época da humanidade, deve agir, deve agir cientemente, embora o faça "como se não o fizesse". O dedo levantado, o olhar interrogador: eis o seu verdadeiro labor. Por ele, uma seleção do mundo em ação aborda o aluno, e falhará com seu destinatário, se o educador a fizer desaparecer no gesto da intervenção. É necessário que ela se tenha recolhido nele, pois o ato que provém do recolhimento tem o rosto do repouso. A intervenção divide a alma que lhe é entregue numa parte obediente e noutra revoltada; a influência oculta que emana da totalidade do ser, tem, pelo contrário, a força que unifica. O mundo, já disse, age sobre a criança como natureza e como sociedade. Os elementos a educam — o ar, a luz, a vida na planta e no animal; e as circunstâncias sociais a educam também. O verdadeiro educador representa um e outro; mas sua presença, diante da criança, deve ser como a de um dos elementos.

A libertação de forças não poderia ser senão um pressuposto da educação e nada mais. Digamo-lo em termos mais gerais: atribui-se à liberdade oferecer o terreno onde se edificará a verdadeira vida, mas não dar-lhe também seus fundamentos. Como acontece com a liberdade interior, a liberdade "moral", assim também para a liberdade exterior, para aquela que é ausência de entraves, ausência de restrições. Do mesmo modo que na liberdade superior, na liberdade de opção, que é própria da alma humana, achamos, talvez, nossos momentos mais elevados, mas não significa a mínima parcela de nossa substância, assim a liberdade inferior, a liberdade de desabrochamento, a nossa possibilidade de devir, não significa, de modo algum, nosso próprio devir. Plena de sentido quando ela é o ponto de partida da obra da educação, torna-se absurda, quando considerada como o princípio mesmo de sua tarefa. Nesta liberdade, que poderia chamar-se liberdade evolutiva, tende-se a ver o pólo oposto ao da coação, do ser-submetido-à-coação, quando o pólo oposto não é a liberdade mas a ligação. A coação é uma realidade negativa, e a ligação é a realidade positiva correspondente; a liberdade é uma possibilidade, a possibilidade reconquistada. Quando se está coagido pela sorte, pela natureza, pelo homem, o pólo oposto não é ser libertado da sorte, da natureza, do homem, mas estar em ligação com eles, tornar-se seu aliado. Para isto é necessário, primeiro, tornar-se independente; porém a independência não é um caminho cuidadosamente traçado, não é uma habitação estável. A liberdade é uma língua que vibra, é o zero fértil. A coação na educação é a ausência de ligações, é esconder-se e revoltar-se. A existência de laços na educação, sim, é a existência de vínculos; é abrir-se, é estar engajado nas relações. A liberdade na educação é poder entrar em ligação. Não poderíamos privar-nos dela, mas não é utilizável somente por ela; sem ela; nada tem êxito, mas também nada é bem sucedido unicamente por ela; é o élan que conduz ao salto, é o violino que se afina, é a confirmação dessa elementar virtualidade da qual ela não pode nem começar a atualização.

Agrada-me o rosto da liberdade que o relâmpago ilumina: sua chama brota nas trevas e se extingue, mas tornou teu coração invulnerável. Eu lhe sou dedicado, estou sempre pronto a associar-me à luta por ela. Pela aparição do relâmpago, o tempo suficiente apenas para olhá-lo sem que o olho sofra por isso. Como a vibração de uma língua imobilizada pela pressão, que ficou muito tempo inerte. Eu dou uma das mãos ao revoltado e outra ao herético — e para frente! em marcha! Mas eu não me fio neles. Eles sabem morrer, mas isto não é suficiente. Gosto da liberdade mas não acredito nela. Como se poderia acreditar nela, quando a vimos de frente! Ela é, num relâmpago, o tudo-é-interpretável, o tudo-é-possível. É por isto que lutamos, que tornamos sem cessar ao combate, desde sempre, sempre vitoriosos e sempre em vão.

Compreende-se facilmente que numa época na qual todos os vínculos da tradição, em decomposição, fizeram duvidar da sua legi-

timidade, a tendência à liberdade se exalte, de tal forma, que se veja no trampolim um fim e num bem funcional, um bem substancial.

Mas uma exagerada sensibilidade faz com que por todas as partes se ouçam queixas a respeito de experiências libertinas; pode ser que seja o normal numa hora sem bússola, em que tanta gente expõe a vida como se jogassem a sonda para determinar o lugar da viagem e a direção a tomar. Somente é a vida que expõem ! Entregar-se a semelhante experiência é um risco perigoso, uma imprudência, e não se achará mais nada a dizer. Quando se faz disto o objeto de debates, de considerações espirituais, de confissões, de contestações mútuas, de vãos e estéreis discursos, é a abominação da decomposição. Deixemos, pois, a seu salto os que se engajam individual ou conjuntamente, deixemo-los jogar-se nas vibrações do vazio onde desfalecem os sentidos e se extraviam, ou adiantar-se além desse vazio para alguma possibilidade de consistência; mas que eles não façam da liberdade um teorema e um programa. Ficar livre de um vínculo é um destino que se carrega como uma cruz e da qual não se faz enfeite como de uma insígnia. Representemo-nos bem o que quer dizer, na sua verdade, ser liberado de um vínculo. Isto quer dizer que uma responsabilidade compartilhada com muitas gerações é substituída por uma responsabilidade toda pessoal. A vida na liberdade é responsabilidade da pessoa, ou então, ela é uma farsa patética. Falei do poder que pode dar sentido a uma liberdade sem conteúdo, pode dar uma direção a uma liberdade que vibra ou gira. É nele que acredito, é nele que ponho minha confiança.

Esta frágil vida, entre nascimento e morte, pode ser realização, com a condição que seja diálogo. Na experiência da vida, dirigimo-nos a nós; pelo pensamento, palavra, ação, produção, influência, podemos vir a ser os que respondem. Geralmente não ouvimos a interpelação ou a interrompemos por nossa tagarelice. Mas, desde que a palavra nos chega e a resposta sai de nós, a vida humana, por muito dilacerada que seja, torna-se realidade no mundo. A resposta que se acende na "pequena faísca" da alma, a resposta que se acende cada vez ao contato da palavra que nos assalta de improviso, nós a chamamos de responsabilidade. Esta responsabilidade, a exercemos em todo o domínio da vida a nós concedida, que nos é confiada, da qual podemos responder verdadeiramente, quer dizer, com a qual temos e mantemos relações que possam ser consideradas — em toda nossa insuficiência — como uma resposta honesta. Tanto quanto temos nisto a possibilidade, a partir da pequena centelha e de sua realidade, de seguir um vínculo tradicional, uma lei, instruções, tanto nos é permitido também, apoiar-nos nele para nossa responsabilidade (da qual não nos descarregarão; somente nos será concedido um apoio); na medida em que nos tornarmos livres, o apoio nos é recusado, e nossa responsabilidade será necessariamente confinada à solidão da pessoa.

É sob este ângulo que é necessário compreender as exigências da função educadora e sua transformação na dissolução dos vínculos.

Costuma-se opor o “Eros”, como princípio da educação “nova” à “Vontade de poder” que era o da “antiga” educação.

Em verdade, tanto um quanto outro são muito pouco o princípio da educação. Princípio da educação — num sentido que ainda falta esclarecer — só poderia ser uma posição fundamental que encontra nela mesma sua realização. Eros e Vontade de poder são paixões da alma à cuja verdadeira ação se oferece outro lugar; a educação, só ocasionalmente, pode servir-lhes de campo de atividade e este campo é feito, de tal forma, que coloca limites à sua extensão que não será violado sem destruí-lo. Nem um nem outro podem desempenhar papel constitutivo na atitude educadora.

O “antigo” educador, como educador, não era “o homem da Vontade de poder”; transmitia tradições, transmitia valores assegurados, valores que tinham poder de patrimônio. Se, para o aluno, o educador representa o mundo, representava particularmente o mundo da história, o mundo do acontecido. Diante deste intruso que se chama “Criança” era o delegado da história; ele o conjurava, como o Papa, na lenda, conjura o Príncipe dos Hunos, pela magia dos poderes históricos do Espírito; ele projetava os valores na criança ou a atraía a estes valores. Nunca se contemplou, em pensamento, este encontro entre o cosmos da história e seu caos eternamente renovado, este reencontro entre Zeus e Dionísio, se o reduzirmos à fórmula do “antagonismo entre pais e filhos”. Zeus, o Pai, representa não uma geração, mas um universo, o universo olímpico, o mundo constituído; o mundo da história é confrontado com a geração, a qual representa o universo da natureza, o mundo que é sempre de novo sem história. O indivíduo, envaidecido pelos plenos poderes da história, aproveita desta situação da antiga educação, da Vontade de poder e dela abusa facilmente. A vontade de poder torna-se convulsiva e se enfurece quando os plenos poderes começam a desagregar-se, ou seja, quando se debilita o poder mágico do patrimônio. Então, chega um momento em que o mestre não é já para o aluno, um delegado, mas um simples indivíduo, um átomo agregado precariamente, frente ao átomo em turbilhão; e por muito forte que seja sua ilusão de agir na plenitude do espírito objetivo, não deixa menos de ser rejeitado sobre ele mesmo, na realidade de sua vida, reduzido a ele mesmo e pleno de nostálgico desejo. Eros aparece. E Eros pode instalar-se na nova situação da educação, da mesma forma que a outra Vontade abrigou-se na antiga; mas, como ela, não é suporte, fundamento, princípio. Ele finge sê-lo, a fim de que não se reconheça nele a nostalgia, o estrangeiro ao qual se concede hospitalidade. E muitos acreditam nele.

Nietzsche não conseguiu transfigurar a vontade de poder como Platão transfigurou o Eros. Porém, na preocupação de que, nesta hora de graves problemas nos inspira a criatura, devemos considerar, tanto num como noutra, não o mito dos filósofos, mas a situação de fato da vida atual. Devemos reconhecer, contrariamente a toda idéia de transfiguração,

que Eros — isto é, não o Amor, mas ele, precisamente, o macho — o magnífico Eros comporta necessariamente, quaisquer que possam ser seus atributos, a vontade de deleitar-se dos homens. E que a função Educadora, a essência particular a esta designação, em cuja composição não entram outras essências, o exclui. Por muito que o educador seja animado e entusiasmado pelo Eros, se ele o obedece ainda educando, ele abafa a planta que a Graça confiou a seus cuidados. De duas coisas uma: ou toma sobre si a tragédia da pessoa e oferece, cada dia, o holocausto, ou o fogo cai sobre sua obra e a destrói.

Eros é a opção, a escolha inspirada por uma tendência. Ora, não consiste nisto a tarefa do educador. Amar sob o sinal do Eros, é escolher a pessoa amada; para o educador, para o educador de hoje, o aluno está ali. Eu vejo a **grandeza** do educador moderno, na perspectiva desta situação sem Eros, e mais distintamente, quando ele é professor. Ei-lo entrando pela primeira vez na sala de aula; vê os alunos, inclinados sobre as carteiras, misturados ao acaso; corpos bem ou mal proporcionados, rostos ríspidos, fisionomias banais ou nobres — e, tudo isto na maior desordem, sem a menor escolha: como a presença mesma da Criação. Seu olhar, o olhar de educador, a todos aceita, a todos acolhe. Não é ele, certamente, o descendente dos deuses gregos que arrebatavam seus favoritos; parece-me antes, um vigário do Deus verdadeiro. Se Deus forma a luz e cria as trevas, ele, o homem, é capaz de amar a uma e outra: a luz por ela mesma, as trevas, porque se tornarão luz.

Se alguma vez o educador, pelo interesse da educação, fosse obrigado a praticar a seleção e articulação, terá que ser guiado então por um critério diferente desta tendência, por muito legítima que ela seja na sua própria esfera. Ele se deixará guiar pelo conhecimento dos valores que lhe dizem respeito como educador. No entanto, mesmo neste caso diferirá sua escolha, retificada sempre pela humildade específica do educador para quem a existência no presente, e a maneira de existir de todos seus alunos é, apesar de tudo, o fato decisivo ao qual se subordina seu conhecimento "hierárquico". Porque a multiplicidade e a diversidade das crianças representam a seus olhos a multiplicidade e a diversidade da Criação.

*

A função educadora significa, pois, um elevado ascetismo sem rigor a respeito do mundo, por causa da responsabilidade de um domínio da vida que nos é confiada e que devemos influenciar, mas no qual não nos devemos intrometer, nem por vontade de poder, nem eroticamente. Verdaderamente o espírito não pode servir à vida senão no sistema de um contraponto experimentado, determinado pelas leis das diferentes formas de relação e feito de abandono e reserva, de familiaridade e distância; de

um contraponto que não é seguramente organizado por reflexão, mas deve emanar do tato essencial de que o homem é dotado em seu ser natural e espiritual. Toda forma de relação na qual o espírito a serviço da vida realiza sua função, possui seus dados objetivos, sua estrutura de medidas e limites que não se opõe, de forma alguma, à intimidade de uma compreensão e de uma penetração pessoais, mas que se opõe à mistura com as esferas próprias da pessoa. Se não se cuida desta estrutura, se não se leva em conta sua oposição, ver-se-á dominar um diletantismo, pretensamente aristocrático, mas em realidade, agitado e inconsistente, de forma que as denominações e as atitudes mais fortemente marcadas com um caráter sagrado não conseguirão superar sua conseqüência inevitável, a decomposição. Consideremos, por exemplo, as relações entre o médico e o doente. O essencial é que seja uma relação real de ser humano a ser humano, uma relação que aquele que foi chamado experimente na alma. Mas desde que a pessoa chamada em sua ajuda seja tomada pelo desejo de dominar a pessoa confiada a seus cuidados ou de desfrutar dela — por muito sutil que isto seja, — ou ainda de acolher o desejo que esta pode ter de ser dominada por ela ou de ser para ela um objeto de fruição, e não um estado defeituoso que necessita de uma terapia, surge o perigo de uma falsificação, em comparação da qual todas as charlatanices parecem anódinas.

*

Não devemos, porém enganar-nos sobre o caráter objetivamente ascético da função educadora, a ponto de julgá-la desligada do instinto de poder e do Eros que não se possa fazer comunicar este com aquela. Já notei tudo o que o Eros pode significar de grande para o educador, sem atentar sua obra. É da origem que se trata aqui e da transformação que nele se opera; a Igreja não é a única a possuir um início provado onde o homem se transforma ou se torna mentira. Mas para que possa realizar esta passagem renovada sem cessar, de esfera em esfera, deve tê-la realizado já uma vez de maneira decisiva, e ter assimilado uma vez a essência da função educadora. Como se produz isto? Uma experiência elementar faz com que o homem do Eros, como aquele de Kratos, seja abalado pelo menos no seu dispositivo de segurança; mas às vezes, ela faz mais: com uma violência que o refaz, ela o precipita no coração mesmo do instinto. Existe uma reviravolta do instinto particular, que longe de o abolir, inverte seu sistema de direção. Uma reviravolta semelhante pode ter como causa, precisamente, a experiência elementar pela qual começa a influência educadora e sobre a qual ela se funda. Eu a chamo de experiência da parte adversa.

Um homem se lança sobre outro para bater-lhe, e o outro não reage. Ora, imaginemos que, de repente, aquele que bate recebe ele mesmo o golpe que dá. O mesmo golpe. O mesmo que recebe o outro que o deixa

fazer. No espaço de um breve instante, ele experimenta a situação comum tal como a experimenta a parte diverca. A realidade o coage. Que vai fazer? Ou ele se agitará excessivamente para reduzir a sua alma ao silêncio, ou então seu instinto o perturbará.

Um homem acaricia mulher que se entrega às suas carícias. Imaginemos, agora, que lhe aconteça sentir o contato dos dois lados ao mesmo tempo: quer na palma da mão, quer na pele que ele acaricia. A dualidade do gesto, de um gesto de pessoa a pessoa, atravessa-o como um relâmpago até o mais secreto de seu coração satisfeito e emudece-o. Se ele não sufoca seu coração, ele não deverá renunciar ao leite, mas amar.

Isto não quer dizer de forma alguma que doravante, o homem a quem aconteceu semelhante coisa, deva guardar esta dupla sensação em cada encontro; seu instinto perderia talvez com isso seu poder; mas aquilo que ele uma vez experimentou ao máximo, lhe torna o outro presente para sempre: teve lugar uma transfusão, após a qual o puro efeito da subjetividade não é mais possível nem suportável para aquele que age.

Para governar é necessário o poder que envolve; para amar é necessário o Eros que envolve. Envolver *é tornar inteiramente presente a pessoa que se subjugua, que se deseja, o "parceiro"; não em imaginação, mas na atualidade do ser.

Seria falso querer relacionar isto com o que eu entendo como termo "Einfühlung" (penetração pelo sentimento), correntemente empregada na estética moderna, termo que quer dizer introduzir-se com o próprio sentimento, na estrutura dinâmica de um objeto, de uma coluna, de um cristal, de um galho de árvore ou talvez de uma criatura animal ou humana, e a percorrer, por assim dizer, do interior, surpreendendo no grau de suas próprias sensações musculares, a configuração e a mobilidade do objeto; é "deslocar-se" para afastar-se de si e colocar-se em outra coisa ou em outrem. "Penetração" significa, pois, fazer abstração daquilo que se tem de concreto, estender a situação vivida, resolver a realidade da qual se participa em pura estética. O envolvimento é, pelo contrário, o alargamento daquilo que se tem de concreto, a realização da situação vivida em sua plenitude, a perfeita presença da realidade na qual se participa. Seus elementos são, primeiramente as relações de tal ou qual natureza entre duas pessoas; em segundo lugar, um acontecimento experimentado em comum e no qual uma delas, pelo menos, participa de maneira ativa; em terceiro lugar, o fato de que, sem ser privado em nada da realidade em seu próprio estado de atividade, como ela o sente, esta pessoa faça ao mesmo tempo a experiência do acontecimento comum como o experimenta a outra pessoa.

(*) Nota do tradutor francês: este termo (*Umfassung*) significa, como o autor vai expor, uma das posições autenticamente dialógicas. Guardando seu próprio lugar, o educador, do fundo de seu ser, se coloca no lugar do aluno, frente a frente.

Chamamos dialógicas as relações entre duas pessoas, que são determinadas em maior ou menor medida pelo elemento de envolvimento.

O caráter das relações dialógicas se revelará também na autenticidade dos encontros; mas não devemos querer que seja esta o fundamento. Na realidade, não só o silêncio comum de duas pessoas unidas assim é diálogo, mas o que suas relações têm de dialógico se perpetua também na distância que os separa, constante presença virtual de uma à outra, comércio sem necessidade de expressão. Por outro lado, todo encontro deve sua autenticidade unicamente ao contato com o elemento de envolvimento, ainda que seja em sua manifestação abstrata, sob forma de aprovação dada ao encontro, segundo a maneira de ser do parceiro, aprovação que só poderá ser dada conforme a uma realidade, e eficaz, se nascer de uma experiência de envolvimento, de uma experiência da parte contrária.

A mudança repentina da vontade de poder e do Eros significa a dialogização das relações que eles determinam; é justamente porque a mudança de um e outro, quer dizer que o instinto entra no vínculo que nos une ao homem que vive conosco e na responsabilidade a seu respeito, a respeito de um domínio de vida que nos é atribuído e confiado.

O elemento de envolvimento, que é preciso reconhecer para que possa começar esta purificação, é o mesmo que constitui a relação educadora.

*

A relação educadora é puramente dialógica.

Já mostrei a criança deitada, os olhos semicerrados, que espera a mãe, confiando que lhe falará. Mas muitas crianças não têm necessidade de esperar porque sabem que se lhes dirige constantemente a palavra, num diálogo contínuo. Diante da noite solitária que ameaça entrar, estão em sua cama bem guardadas e protegidas, invulneráveis nos lençóis brancos da confiança.

Confiança, confiança a respeito do mundo pois que existe este ser humano — tal é a obra mais íntima da posição educadora. Porque existe este ser humano, o absurdo não pode ser a verdadeira verdade, por mais duro que seja o tormento. Porque existe este ser humano, existe certamente, contida nas trevas, a luz, encolhida no medo, a salvação, oculto na indiferença dos vivos, o grande amor.

Porque existe este ser humano. Mas é necessário que este ser humano esteja realmente ali. Não deve fazer-se representar por um fantasma: a morte do fantasma seria a catástrofe da alma original da criança. Este ser humano não tem necessidade de possuir nenhuma das perfeições que ela lhe atribui talvez, nos seus sonhos; mas deve estar verdadeiramente ali.

Para estar realmente presente e permanecer presente à criança, ele deve ter assimilado a presença da criança à sua própria organização, como um dos suportes sobre os quais se fundamenta sua ligação com o mundo, como um dos focos de sua responsabilidade diante do mundo. Não poderá, evidentemente, ocupar-se da criança sem descanso; não poderá, nem de fato, nem de pensamento, por outro lado nem isso é seu dever. Mas se acolheu verdadeiramente o caráter secretamente dialógico das relações, encontra-se constituída e perpetuada a constante presença virtual de um a outro. Desde então há uma realidade entre eles, existe a mutualidade.

Mas esta mutualidade — é isto que constitui a peculiaridade da relação educadora — não pode ser uma mutualidade de envolvimento, embora a verdadeira relação educador-aluno o pressuponha como base. Nenhuma outra posição, tanto quanto ela, extrai sua vida interior do elemento envolvimento, e no entanto, a nenhuma outra é assinalado tão completamente um lugar, na unilateralidade, e nenhuma perde quando ela, sua essência, por este fato.

Podemos distinguir três principais configurações de relações dialógicas.

Uma repousa sobre uma experiência abstrata, porém recíproca, de envolvimento.

O mais claro exemplo disto está na disputa entre dois homens muito diferentes por sua natureza, suas concepções, sua vocação; no meio da disputa acontece, de repente, que — como sob a ação de um mensageiro tão anônimo quanto invisível — cada um toma consciência da legitimidade do outro, revestido das insígnias da necessidade e do sentido. Que iluminação! Ela não diminui em nada nossa própria verdade, nosso próprio poder de persuasão, nosso "ponto de vista", ou melhor, nossa própria órbita; não se produz nenhum "relativismo", a menos que não se queira dizer com isto, que, sob o sinal do limite, o conhecimento próprio dos mortais se apresenta a nós em sua verdadeira natureza de poder elementarmente fatídico; porque conhecer significa, para nós criaturas, que completamos nossa relação com o Ser, acolhendo com nossas forças, em perfeita fidelidade, abertos ao mundo, abertos ao espírito, todo seu fenômeno, e incorporando-o em nossa maneira de ser; assim nasce, assim toma consistência uma viva verdade. Eu tomei intimamente conhecimento de que existe outro semelhante a mim mesmo; e que aos dois não se sobrepõe nenhuma verdade de conhecimento, mas estão dominados unicamente pela verdade do Ser. Eis como nos tornamos aqueles que aprovam.

Chamei esta configuração de abstrata, não porque sua experiência não seja profunda e imediata, mas porque só concerne ao homem enquanto pessoa espiritual e faz abstração da plena realidade de seu ser e de sua vida. É do envolvimento desta plena e completa realidade que provêm as outras duas.

Destas, a primeira, a relação educadora, tem seu fundamento na experiência concreta, mas unilateral do envolvimento.

Se educação significa fazer com que uma seleção do mundo atue por intermédio de uma pessoa sobre outra, a pessoa por intermédio da qual isto se produz, ou melhor, faz com que isto se produza por seu intermédio, está encerrada em um singular paradoxo. Aquilo que, por outro lado, não é outra coisa senão graça, inserida nas dobras da vida, de poder influenciar com seu próprio ser, o ser de outrem, tornou-se aqui função e lei.

Ora, o novo fenômeno, a vontade educadora, corre o perigo de degenerar em poder arbitrário, pelo fato de que o educador tenha tomado o lugar do mestre; o educador arrisca proceder à seleção e exercer sua ação, colocando-se no seu próprio ponto de vista e sob o ângulo da noção que tem do aluno, e não a partir de sua realidade. Basta ler, por exemplo, os relatórios sobre o ensino de Pestalozzi para perceber como o arbitrário se alia à vontade, até nos mais nobres pedagogos. O motivo é quase sempre uma interrupção ou enfraquecimento temporário do ato de envolvimento, deste ato que não represente unicamente um elemento regulador da função educadora, como é o caso dos outros domínios, mas também um elemento propriamente constitutivo, se bem que, no constante retorno deste ato e no contato com ele, sempre renovado, ele encontra sua particular e verdadeira força. O homem cuja profissão é influenciar o ser das criaturas que se deixam determinar, deve experimentar sempre de novo esta ação que ele exerce (ainda que ela tenha adotado uma forma de extrema inação) da mesma maneira que a experimente a parte contrária. Sem que a ação de sua alma seja por isso enfraquecida de modo algum, deve encontrar-se ao mesmo tempo do outro lado, na superfície da outra alma que o acolhe; e não de qualquer alma abstrata, construída, mas da alma muito concreta deste ser individual, único, que vive diante dele, que vive com ele numa situação comum de "educar" e de "ser educado", porque esta situação é **uma** e a **mesma**, com a única diferença que o aluno se encontra precisamente na outra extremidade. Não é suficiente que o educador imagine a individualidade desta criança; nem tampouco basta que tenha a experiência dela como de uma pessoa no sentido espiritual e que a admita em seguida como tal. Somente quando compreender logo, partindo do outro lado, quando sentir "o que isto significa", o que isto produz no outro ser humano, que ele terá conhecimento do limite fundamentado na realidade, que ele em verdade batizará seu arbitrário, que ele renovará sua paradoxal legitimidade. Será aquele para quem o envolvimento pode e deve tornar-se a atmosfera de um acontecimento comovedor e construtivo.

Todavia, por muito familiar que seja entre ele e o aluno o vínculo de dar e receber na mutualidade, o envolvimento não poderá ser aqui mútuo. O educador experimenta como o aluno é educado; o aluno,

pelo contrário, não pode experimentar como o educador o educa. O educador se encontra nos dois lados da situação comum; o aluno encontra-se apenas em um. No instante em que este pudesse lançar-se ao outro lado e fazer sua experiência a partir de lá, a relação educativa acabaria, a não ser que se transformasse em amizade.

Amizade: tal é o nome que damos à terceira configuração da relação dialógica, quando se fundamenta na experiência concreta e mútua do envolvimento. Nela, as almas humanas se envolvem, verdadeiramente, uma à outra.

*

O educador que faz a experiência da parte contrária e se submete à prova com êxito, aprende duas coisas ao mesmo tempo: seu limite, no contato com a alteridade, e a graça de que se beneficia na ligação com o outro. Percebe frente a frente, a aceitação e a rejeição, do que no mesmo instante se aproxima (isto é, daquilo que nesse momento chega e se aproxima, procedente dele, o educador); trata-se, geralmente, de uma disposição passageira ou de um vago sentimento, mas disto poderá concluir uma necessidade real da alma ou uma ausência de necessidade; assim como o fato de saber quais são os alimentos de que a criança gosta, e os que não lhe agradam, nada ensina exatamente ao perito, sobre as substâncias cuja absorção é necessária a seu corpo, mas facilita-lhe o conhecimento. Constatando assim, em cada caso, o que é necessário a este ser humano em tal ou qual circunstância, ou percebendo o que não lhe faz falta, penetra cada vez mais longe no conhecimento daquilo de que o ser humano precisa para o seu futuro, mas também, no conhecimento do que ele, o "educador", pode oferecer para ser utilizado desde já e do que não pode oferecer — do que pode oferecer já e do que ainda não pode oferecer. Desta maneira, a responsabilidade a respeito deste domínio da vida que lhe é atribuído e confiado, com relação a tal ou qual alma viva entregue a seus cuidados, o dirige para esta coisa que parece impossível e que, contudo, nos é concedida em certa maneira, e que se chama educação de si mesmo. Aqui, como em tudo, não é ocupando-se de si mesmo que a pessoa se educa; é ocupando-se do mundo, sabendo do que se trata. As forças no mundo de que o aluno precisa para a constituição de seu ser, deverá o educador decifrá-las no mundo e traí-las a ele para as assimilar.

Educação de seres humanos por seres humanos significa seleção do mundo em ação por intermédio de uma pessoa e no meio dele. O educador recolhe as forças construtivas do mundo. No seu interior, num interior que recolheu o mundo, ele separa, ele recusa, ele confirma. As forças construtivas são eternamente as mesmas: é o mundo da ligação, o mundo voltado para Deus. E o educador se educa para tornar-se o órgão.

*

Está, portanto, aí, o “princípio” de educação, sua norma e sua constante máxima ?

Não, é somente o começo de sua realidade, o início de sua realidade — qualquer que seja o lugar onde começa.

Uma norma e máxima constante não existe, nunca existiu para a educação. O que é assim chamado, sempre foi unicamente a norma de uma cultura, de uma sociedade, de uma época à qual a educação estava sujeita, como todos os movimentos e atos espirituais ligados por uma regra que ela transpunha em sua linguagem. No mundo de formas estabelecidas, a educação não tem, em verdade, suas próprias leis (ainda que às vezes esteja organizada à parte); ela não as tem a mais do que quando o mundo perde suas normas. É ali somente, na dissolução dos laços tradicionais, no redemoinho agitado da liberdade, que nasce a responsabilidade da pessoa, que nasce esta responsabilidade que não encontra mais apoio em nenhuma Igreja, em nenhuma sociedade, em nenhuma cultura, para livrar-se da decisão ela mesma, a responsabilidade solitária, em face do Ser.

No mundo em decomposição, o papel das “personalidades” tão louvadas, que se servem de seus simulacros de formas e sabem dominar o “tempo” em seu nome, tem tão pouca importância, na verdade dos fatos em realização, quanto o papel das pessoas que levam o luto das formas autênticas do passado e colocam seu zelo em restaurá-las; não importa, então, que as pessoas, por pouco consideradas que sejam, cada uma, na laboriosa calma de seu raio de ação, respondam da substância viva que se perpetua. No domínio da educação isso não acontece de outra forma.

Desconhece-se a situação, quando se pergunta como se faz continuamente: “que orientação deve tomar a educação ? que fim atribuir-lhe ? ” Os tempos que conheciam uma figura universalmente aceita — o Cristão, o nobre, o burguês — são os únicos que podem responder, não necessariamente por palavras, mas indicando a figura que se ergue visivelmente no espaço, por cima de todas as cabeças. Formar esta figura em todos os indivíduos, modelá-la em todas as matérias: tal é a “formação cultural”. Mas quando todas as figuras se quebram, quando nenhuma pode tornar-se mestra da matéria humana presente, que fica para formar ?

Não resta outra coisa senão formar o homem à imagem de Deus.

É esse o fim indefinível, constituído unicamente de fatos, que deve seguir o educador de hoje, em atitude de responsabilidade. Teoricamente não é assim que se responderá à questão da orientação a tomar. Mas se há uma resposta, esta pode somente ser a ação. Ação pelo não-agir.

O educador que fez experiência no envolvimento, junto ao aluno, está agora, também ele, aflito — pois penetrou apenas alguns passos mais longe. Ele também é um dos extremos do caminho, a cujo serviço convida sem palavras para “*imitatio Dei absconditi sed non ignoti*”.

*

Quando todas as “orientações” perdem sua finalidade, nasce nas trevas, por cima do abismo, a grande, a única, a verdadeira direção dada ao homem, aquela que o conduz ao Espírito criador, ao furacão divino que estende suas asas sobre as águas — e do qual não sabemos de onde veio nem para onde vai.

Aí está a verdadeira autonomia do homem, aí está o fruto da liberdade, de uma liberdade que não é traição, mas responsabilidade.

O homem, a criatura que forma e transforma o criado, não pode criar. Mas pode, cada um pode, abrir-se e abrir o outro ao princípio da criação. E pode invocar o Criador, a fim de que salve sua Imagem e a leve à perfeição.

BUBER, Martin — *La vie en dialogue* — Paris, Aubier, Éd. Montaigne, 1959, pp. 219 — 243 — Tradução de Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi.