

Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro

Religions and religiosity: the challenge to know and to recognize the other

Sonia Kramer

e-mail: sonia.kramer@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil

Joseph Edelheit

e-mail: rabbijosephedelheit@msm.com

St. Cloud University. Estados Unidos

Resumo: Discursos que valorizam a pluralidade religiosa convivem, em vários contextos, com ações de humilhação, exclusão, violência e tentativa de eliminação de grupos religiosos. Comprometido com tais questões, este texto analisa o desconhecimento que existe sobre as religiões, mesmo quando há convivência entre as pessoas, ressalta a urgência deste reconhecimento e discute o papel que deveria ser exercido pela escola. O primeiro item apresenta interações entre professores e alunos em diferentes instituições de Ensino Superior no Brasil e nos Estados Unidos. Essas situações expressam ora desconhecimento e dificuldade de aceitar o outro, ora reconhecimento da religião do outro como tendo igual valor, espiritualidade e relevância. O segundo item traz dois filósofos cuja obra tem importante impacto na produção acadêmica, nos movimentos sociais e em uma educação concebida como construção de comunidade: Martin Buber, sua concepção de religião e religiosidade e a compreensão do reconhecimento do outro e sua alteridade como engajamento responsável, ato ético singular; e Abraham Heschel, sua visão do homem, sua paixão pela verdade e a procura humana de Deus. A análise dos seus textos convida a trazer Paulo Freire. O terceiro item reflete sobre o que pode ser feito na escola, em especial na formação. E como educar os educadores? Como construir diálogo autêntico? Como aceitar e educar o ser humano como pessoa (*mensch*), tecendo o entre nós e os outros, confiando na humanidade do homem, no vínculo e no diálogo interreligioso?

Palavras-chave: religião; diálogo; Martin Buber; Abraham Heschel.

Abstract: Discourses that value religious plurality coexist in various contexts with actions of humiliation, exclusion, violence and attempts to eliminate religious groups. Committed to such

questions, this text analyzes the lack of knowledge that exists about religions, even when there is coexistence between people, stands out the urgency of this recognition and discusses the role that should be exercised by the schools. The first item presents interactions between teachers and students in different institutions of Higher Education in Brazil and in the United States. These situations evidence express the difficulty of accepting the other or recognizing the religion of the other as having equal value, spirituality and relevance. The second item focuses on two philosophers whose work have an important impact in academic production, in social movements and in education conceived as community building: Martin Buber, his conception of religion and religiosity, the recognition of the other and his otherness as responsible engagement, unique ethical act; and Abraham Heschel, his vision of mankind, his passion for truth and the human search for God. The analyses of their texts invites us to bring Paulo Freire. The third item reflects on what can be done in school and specially in teacher education. And how to educate educators? How to build authentic dialogue? How to accept and educate the human being as a person (*mensch*), weaving the *in between* ourselves and others, trusting in the humanity of man, the bond and interfaith dialogue?

Keywords: religion; dialogue; Martin Buber; Abraham Heschel.

Recibido / Received: 15/01/2017

Aceptado / Accepted: 31/07/2017

1. Introdução

O objetivo deste texto é focalizar e analisar o desconhecimento que existe entre as religiões, a urgência deste reconhecimento e o papel que pode e deve ser exercido pela escola. Está organizado em três itens. O primeiro apresenta interações entre professores e alunos no Ensino Superior que expressam ora desconhecimento e dificuldade de aceitar o outro, ora reconhecimento da religião do outro como tendo igual valor, espiritualidade e relevância.

O segundo item traz dois autores que ao longo do século XX escreveram sobre o tema e impactaram tanto a produção acadêmica quanto movimentos sociais, com conceitos e ações que contribuem para tecer um pano de fundo teórico e prático para o conhecimento, a convivência e a aceitação entre pessoas que professam diferentes religiões. São eles: Martin Buber, sua concepção de religião e religiosidade e a compreensão do reconhecimento do outro e sua alteridade como engajamento responsável, ato ético singular e Abraham Heschel, sua visão do homem, sua paixão pela verdade e a procura humana de Deus. A obra de ambos permite indagar: como construir diálogo autêntico? Como aprender a acolher e a formar o ser humano como pessoa (*mensch*), tecendo o *entre* nós e os outros, apostando na humanidade do homem, no vínculo e no diálogo interreligioso?

O terceiro item se propõe a pensar o que pode ser feito no âmbito da escola, buscando enfrentar a pergunta: como educar os educadores? A análise de Buber e Herschel convida a trazer Paulo Freire – leitor de Buber – e a ressaltar sua contribuição para uma educação feita de diálogo e encontro.

Religiosidade, aqui neste texto, é entendida como espiritualidade e encontro, busca de resposta do ser humano à finitude, aos anseios e temores. As religiões são concebidas como formações culturais, produções discursivas; são linguagem e, como tal, no entender de Bakhtin (1988) são concretas, materiais, espaços de disputa. Configuram-se como sistemas ideológicos que influenciam a ideologia do cotidiano que, por sua vez, exerce pressão sobre os sistemas. Aliás, lembremos que Bakhtin – leitor de Buber e com forte afinidade no que diz respeito aos conceitos

de diálogo e responsabilidade – foi perseguido durante o stalinismo por pertencer à Igreja Ortodoxa Russa.

Vale explicitar que os eventos citados ou transcritos no texto foram observados em cursos de Graduação e Pós-Graduação de três diferentes universidades: duas no Brasil –sendo uma privada católica e uma pública– e uma universidade pública nos Estados Unidos. Um evento foi observado em uma universidade em Portugal, durante um congresso internacional. Os autores do texto são judeus: uma pesquisadora brasileira que atua como professora há 45 anos e que é filha de um sobrevivente de Auschwitz; um professor universitário americano, com doutorado na área de Cristianismo, que atuou durante quarenta anos como Rabino nos Estados Unidos, tendo ainda larga experiência na Índia e na América Latina. Todos os relatos foram observados e registrados

2. Desconhecer, conhecer e reconhecer o outro

Os subitens a seguir tratam do desconhecimento quando o outro está ou não presente e, em seguida, do reconhecimento do outro quando os modos de agir com intenção e respeito tornam presente o outro embora a história tenha produzido a sua ausência. A observação densa feita em universidades permitiu registrar e analisar eventos em que tais modos de conhecer, desconhecer, agir ou reagir se explicitam.

Vale dizer que evento é metodologicamente concebido aqui, de um lado, com base no enfoque sociológico de Corsaro (1985), que compreende evento como sequência de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum. De outro lado, fundamenta-se na concepção de linguagem de Bakhtin (1988), no sentido de acontecimento discursivo, caracterizada por troca de enunciações e atribuição de significados de diferentes interlocutores. E se aproxima, ainda, da noção de reciprocidade em Buber (1974), que requer a presença de integrantes da relação em um encontro com intenção. Os eventos, como relações complexas mais amplas que os recortes que deles são feitos, configuram-se como ações sequenciais, acontecimentos discursivos ou situações em que há intensa relação e reciprocidade entre as pessoas.

2.1. Desconhecimento do outro, mesmo quando está presente

Primeiro semestre de 2011, turma do sétimo período (terceiro ano, portanto), disciplina voltada à literatura e ao ensino de língua, Curso de Pedagogia, universidade particular católica. A turma, com vinte e duas pessoas, sendo vinte e uma alunas e um aluno. Em uma das aulas, a professora, tratando das contradições humanas e de como afetam a prática pedagógica, começou a comentar o conto de Machado de Assis «A igreja do diabo» (Assis, 1998) quando foi interpelada por uma aluna com um «Deus me livre de ouvir o nome dele assim». Referia-se à menção ao diabo, dizendo que fazer isso era pecado e que traria má sorte ao grupo. Constrangimento se formou diante da afirmação da aluna.

O silêncio da turma foi quebrado pela professora que trouxe, de um lado, a questão da diversidade religiosa, do respeito às crenças na vida cotidiana e, de outro lado, de ficção, duas formas de expressão e a escuta do outro. Poucos alunos falaram, mas todos pareceram ter cuidado ao enfrentar aquele silêncio e a dificuldade de enfrentar o tema, comum nesses casos em que se fala muito sobre a liberdade ou o direito do outro, mas se discutem pouco as dificuldades de exercício de ambos no cotidiano.

O conto foi apresentado na aula seguinte e, algumas semanas depois, a professora levou «Lendas dos Orixás», da Coleção Lendas em Cartão Postal, publicada pela Autêntica, que passou a ler com a turma nas aulas. O constrangimento se repetiu, mas o clima estava criado para pouco a pouco haver relatos sobre estereótipos, indiferença e preconceito. Tema difícil e complexo como o anterior e que exigia delicadeza. A professora evitou expor pessoas que sabia terem pertencimento a religiões de matriz africana, deixando que os próprios alunos se manifestassem. Ressaltou ainda o desconhecimento de todos (seu inclusive) das religiões orientais (bramanismo, hinduísmo, budismo), das diferenças e semelhanças entre os monoteísmos (judaico, cristão, islâmico), das religiões africanas e indígenas, todos importantes na formação cultural brasileira e na dimensão de humanidade. Mostrou aproximações, similaridades entre as religiões, bem como afastamentos ou diferenças.

Mesmo estando no contexto de uma universidade que valoriza a pluralidade e conduz aulas de cultura religiosa – obrigatória a todos os alunos – incentivando trocas e estudo das mais diversas religiões, as conversas foram difíceis. Tinha-se a impressão de que todos estavam pouco à vontade com aquela discussão nada comum.

Segundo semestre de 2011, aula observada em uma turma do Curso de Pedagogia, sétimo período, dezenove alunas e um aluno, universidade pública. Uma estudante pergunta à professora: «Você outro dia disse que é judia. Você é mesmo judia? Mas você nem parece! Você é tão diferente daquelas mulheres da novela...».

A surpresa da aluna revela seu desconhecimento da diversidade que caracteriza internamente todos os grupos sociais. Esta aluna – assim como outros professores e alunos – não sabia que, do ponto de vista da religião, há judeus ortodoxos, conservacionistas e reformistas, e cada uma dessas correntes inclui diversas formas de compreender e expressar o judaísmo com maior ou menor rigor e flexibilidade na observância de certas práticas (de professar a religião, de se vestir, comer, portar certos artefatos considerados sagrados). E não sabia que há judeus ateus. Nem que, do ponto de vista étnico, cultural e histórico, há judeus asquenazitas, originários do leste europeu e da Europa Central; e judeus sefaraditas, originários da Península Ibérica, África e Ásia. Do ponto de vista político, há judeus de todas as tendências e posições. E do ponto de vista das relações com os estados nacionais, há judeus das mais diversas nacionalidades, embora muitos confundam judeu com israelense (confusão gerada ou agravada pela mídia). E, ainda, do ponto de vista racial, há judeus brancos, negros, amarelos, a partir de diferentes histórias de migração e de dominação (Kramer, 2016, p. 8).

O desconhecimento se manifesta, até hoje, misturando-se religião e raça. Em um Programa de Pós-Graduação, uma professora foi convidada por uma aluna para ir à escola de ensino fundamental em que a aluna lecionava e «contar para as crianças como é um judeu e para que as crianças pudessem ver como é um judeu». Além do pedido, o convite foi motivado pela pergunta feita pela criança à professora: «ainda existe judeu?» O convite não foi aceito e a professora tentou mostrar à aluna de pós que não há como distinguir um judeu de qualquer pessoa pelo seu aspecto físico. Esperava que ela pudesse levar essa compreensão às crianças. Ao mesmo tempo, incentivou a leitura de livros de histórias, valorizando a cultura e a religião judaica. Teria sido importante ir à escola? Talvez a professora universitária também não soubesse como responder às perguntas das crianças, o que reforça a necessidade de estudo e debate do tema com crianças, jovens e adultos, pais e professores, para que possam saber mais do outro, mesmo quando está ausente.

As preocupações e os conflitos que permeiam esses eventos convergem com o relato de Kramer (2010, p. 193). Em seu texto, a autora conta que uma ex-aluna, que cursava então o último período de Graduação em Pedagogia a procurou, no intervalo entre duas aulas, para pedir a sugestão de um «livro de terror muito bom». A filha, de onze anos, havia terminado de ler O diário de Anne Frank e não tinha gostado muito. Queria algo mesmo «de terror».

Perguntei à mãe, minha ex-aluna, se ela tinha lido o livro ou se sabia do que tratava e ela me disse que não. Entre surpresa e incrédula por conhecer alguém que não tinha ideia do que tratava um dos livros mais lidos sobre o holocausto nazista na segunda guerra mundial, um dos muitos diários encontrados, escrito [...] por uma menina escondida, falando do seu cotidiano, seus medos e seus sonhos, perguntei por que ela estava fazendo esta consulta justo para mim.

Um silêncio se forma entre nós, e me pego pensando em como eu havia me tornado uma pessoa capaz de ouvir coisas tão surpreendentes. Fico calada, lembrando do meu pai, de suas histórias de infância, menino judeu que dos 14 aos 20 anos foi submetido a trabalho escravo e sobreviveu ao holocausto da segunda guerra mundial. Penso na história da minha família e nos milhões de deficientes físicos e mentais, homossexuais, ciganos e judeus mortos nas câmaras de gás e nos campos de concentração durante um dos mais terríveis genocídios que a história humana já assistiu ou viveu. Penso em Ruanda, em Darfur e em outros contextos de extermínio de caráter étnico, religioso, político, ideológico. Penso em mim e no que tenho feito durante todos estes anos como professora, o que tenho ensinado, no papel da escola, da literatura, na necessidade da arte e da ficção como parte da possibilidade de sermos humanos, no desconhecimento dos jovens e das crianças, na minha prática cotidiana como professora, voltada para a educação infantil, a leitura, escrita e literatura. E ela continua esperando. Foram poucos minutos, tempo condensado, dialética do instante, imagem dialética, como diria Benjamin, para quem a descontinuidade é possível, pois cada época não somente sonha a seguinte, mas ao sonhá-la, força-a a despertar. Como despertar sem o conhecimento? Como despertar sem virar pelo avesso a mixórdia da cultura que se acumula como ruína a nossos pés. Como despertar? «Você sugere algum livro de

terror?», ela volta a me perguntar segundos depois. «Você primeiro deve ler este livro, O Diário de Anne Frank; depois a gente conversa», digo isso e me despeço (Kramer, 2010, pp. 193-194).

A falta de conhecimento da aluna a fez tratar como análogos livros cujo gênero literário se configurava como sendo «de terror» com o horror relatado no diário. No final do semestre, a aluna se formaria como Pedagoga, professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas em cursos de formação de professores. O evento leva a indagar: como educar educadores que desconhecem a história e não distinguem o horror de um genocídio e a eliminação de pessoas do terror como gênero literário?

Este evento provoca mal estar, constrangimento, incredulidade. Mostra desconhecimento, preconceito e discriminação religiosa. Como os demais, a análise crítica do evento pode fazer pensar que a conquista de uma escola de qualidade esbarra em um dos mais pesados obstáculos da nossa própria condição humana: o apagamento das diferenças, o não reconhecimento de que aquilo que caracteriza a singularidade dos seres humanos é a sua pluralidade. Como diz Bakhtin (1992), a sensibilidade estética, o conhecimento e o agir ético são dimensões que constituem as ações e os discursos humanos. Devemos cuidar dessas três dimensões ao lidar com a educação e com a pluralidade religiosa. Esses eventos discursivos mostram que não é uma religião específica que produz o preconceito, mas o modo de viver a religiosidade e a aceitação do outro. Todas as religiões têm modos diferenciados de serem praticadas por pessoas que têm maior ou menor abertura para os outros. Esse tema será analisado adiante. Por ora, cabe colocar o foco em como é possível aceitar e reconhecer.

2.2. *Na ausência do outro I: aceitar e reconhecer*

Enunciados discursivos estão sempre carregados de significados ideológicos que, diz Bakhtin (1988), evidenciam disputas, conflitos e valores contraditórios nessa arena de luta que é a linguagem. O evento relatado a seguir mostra, também como afirma Bakhtin (1988), como estes significados se mesclam aos sentidos vivenciais construídos no cotidiano.

Uma das autoras deste texto havia sido convidada para falar sobre «a infância no contexto da cultura contemporânea» em um congresso dedicado aos mundos sociais e culturais da infância. Era a primeira vez que um evento científico reunia professores universitários voltados a pesquisar a infância e as crianças em diferentes países europeus, africanos e latino-americanos. O encontro ocorreu em Braga, Portugal, na bela região do Minho, e a hospitalidade marcou as relações acadêmicas.

Na véspera da abertura do congresso, um jantar foi oferecido aos convidados estrangeiros e portugueses. Num clima agradável e de grande cordialidade, um professor português, dirigindo-se à professora, pediu: «sei que os brasileiros contam muitas piadas de português. Por que você não conta umas para nós?» Impactada com a pergunta, e longe de querer ser indelicada, sabendo que muitas piadas que circulam no contexto brasileiro ridicularizam os portugueses, a professora

respondeu intuitiva e espontaneamente: «de piada de português não me lembro, mas como sou judia conheço muitas piadas sobre judeus». O silêncio que se seguiu ao seu comentário foi quebrado pelas inúmeras anedotas que começou a contar com Saras, Jacós, Moisés etc. Na saída do restaurante, o professor que fizera a pergunta/pedido lhe relatou que naquela região não havia judeus – todos foram eliminados ou obrigados à conversão pela Inquisição – no caminho de volta ao hotel, lhe mostrou a judiaria, originalmente «bairro de judeus», lugar em que eram confinados, mas que até hoje na maioria dos dicionários em português é definido como mofa, zombaria, maldade, maus-tratos. Muitas igrejas indicavam, nas placas, que tinham um dia sido sinagogas. A professora podia compreender e dimensionar a densidade daquela ausência.

Manhã seguinte, um pouco antes da conferência, a professora foi procurada pela pesquisadora portuguesa Eduarda Coquet que lhe perguntou de chofre: «soubes que você é judia. Você tem interesse no Holocausto?» A professora relatou que seu pai era sobrevivente de Auschwitz e que tinha grande interesse nesse tema. A pesquisadora (que trabalhava com desenhos infantis) contou que desenvolvera um projeto com crianças da rede pública de Braga, baseada na história de Anne Frank. As produções infantis estavam em uma exposição na Prefeitura de Braga e poderiam ir vê-la na hora do almoço.

A visita foi carregada de sentidos, afetos, encontros. Acompanhava a exposição o livro «Anne Frank: uma história para hoje» com textos e trabalhos plásticos de alunos de estabelecimentos de ensino do Distrito de Braga, concebido e organizado por Coquet (1998), com comentários, desenhos e depoimentos críticos das crianças, relacionando sua história pessoal à história retratada no diário de Anne Frank.

Assim, o que havia sido provocação – piada de português, contada por brasileiros – se tornou oportunidade de encontro e troca. Pela estreita aresta (Buber, 1974) penetrou cumplicidade e emoção, o insuspeitado fez-se surpresa de encontro e diálogo, de reconhecimento e superação de preconceito.

2.3. Na ausência do outro II: ensinar a conhecer, aceitar e reconhecer

É possível ensinar, na prática, a conhecer e reconhecer? Os eventos a seguir são extraídos de uma entrevista (feita em inglês e traduzida pelos autores deste texto) com um professor que atua em uma universidade pública estadual, situada no norte dos Estados Unidos, numa área rural central ocupada por agricultores alemães no século XIX. Localizada a 100 km da área urbana, esta universidade tem 18.350 alunos e 750 professores e forma a maioria dos professores do estado. Poucos alunos se identificam publicamente como judeus, e cerca de doze professores admitem alguma forma de identidade judaica, seja religiosa, secular, étnica ou familiar. O professor é judeu e tem formação acadêmica na área de Cristianismo. Atua nos Cursos de Religious Studies (Estudos da Religião) e Jewish Studies (Estudos Judaicos), responsável pela disciplina Religion and Race (Religião e Raça), cujas turmas têm em geral trinta e cinco alunos, e Introduction to the Hebrew Bible/Old Testament (Introdução à Bíblia Hebraica/Antigo Testamento), cujas turmas têm cerca de trinta alunos. É nesse contexto que o professor relata:

Minhas responsabilidades, como professor nesta universidade, incluem ensinamento sobre antissemitismo. Mas como há poucos judeus no campus, você descobre que está lecionando sobre vítimas ausentes, e você não quer nomear perpetradores quando pouquíssimos alunos não conhecem sequer um judeu. Por mais de uma década eu tenho enfrentado o desafio de ser responsável pelo ensinamento sobre, e pela defesa dos direitos de um grupo que está em falta –na experiência em tempo real dos alunos e da maioria dos professores e funcionários.

Em continuidade, o professor indaga: «como ensinar sobre um grupo, uma comunidade, um povo, uma cultura que é uma presença multidimensional, dinâmica, de história significativa, mas que, na melhor das hipóteses permanece um estereótipo na experiência das pessoas?» Em uma cultura cristã dominante, os judeus estão sempre presentes no Antigo Testamento, até alguém explicar que o povo descrito nessas passagens bíblicas, Hebreus e Israelitas, não tem nada a ver com os judeus de hoje. As pessoas riem de estereótipos que elas desconhecem ser um exagero cômico. O ensinamento sobre o outro que está ausente se torna difícil nesse contexto.

A experiência de lecionar textos fundacionais, como a Bíblia Hebraica e textos literários e filosóficos clássicos do campo dos estudos judaicos, tem sido – segundo relata o professor – a forma mais positiva de apresentar um povo, que está tanto presente quanto tragicamente ausente, a alunos de todos os grupos sociais. Lecionar a Bíblia Hebraica, contrastando-a a diferentes interpretações que os alunos têm do Antigo Testamento, tem se configurado como um caminho intelectual e transformador que mais os engaja e motiva à discussão. Muitos alunos – nesta universidade a maioria é cristã – viveram a experiência e aprenderam que o cristianismo simplesmente ocupou o lugar dos judeus. Embora isso seja compreensível, considerando as condições desses estudantes face ao ambiente rural, trata-se de um contexto universitário e se coloca como necessário que cada um seja desafiado.

A maioria dos estudantes – e dos professores dessa universidade – desconhece que *Bíblia Hebraica* não equivale a *Antigo Testamento* e que o mero uso do nome *Antigo Testamento* presume que já não existem mais outras escrituras judaicas. Ler criticamente, com os estudantes, passagens que eles afirmam conhecer, exige que cada um reconheça que não sabe ler a Bíblia sem seu viés cristão. De acordo com o relato, no final do curso, a maioria dos estudantes compreende as diferenças entre Bíblia Hebraica e Antigo Testamento e reconhece que os judeus não foram simplesmente substituídos pela cultura cristã dominante.

O depoimento se encerra com outra indagação:

«Nos anos vindouros, esses mesmos alunos vão reagir positivamente à inclusão dos judeus e do Judaísmo na sua visão do mundo?» E o professor conclui: «De toda forma, o projeto da universidade e a prática pedagógica deste professor parecem indicar que, pelo menos na sua formação intelectual, os judeus não estão mais ausentes».

O item a seguir traz fundamentos teóricos que podem favorecer a compreensão e fornecer subsídios para enfrentar essas questões e tensões no sentido de tornar possível transformar a ausência do outro em uma presença.

3. Religiões, religiosidade e diálogo em Buber e Heschel

No âmbito desta reflexão, a religiosidade é concebida como espiritualidade, busca de resposta do ser humano à finitude e as religiões são entendidas como linguagem que, na visão de Bakhtin (1988) é material e se configura como espaço de disputa ideológica e política, arenas de luta. As religiões, como sistemas ideológicos que são, engendram nas relações cotidianas, tensões e jogos de força que passam a ser veiculados como direito à liberdade de crença, expressão e experiência ou como estereótipo, discriminação e preconceito. Em um e no outro caso circulam mecanismos de abertura, respeito e inclusão ou de exclusão e eliminação constituídos a partir de condições históricas e contextos de dominação específicos.

Martin Buber e Abraham Joshua Heschel configuram um arcabouço teórico consistente para pensar as situações do cotidiano e podem contribuir para uma educação onde o diálogo inter-religioso se apresenta como resposta ao preconceito. As reflexões dos dois filósofos convergem com as de Paulo Freire, que foi leitor de Martin Buber, como registra no livro *A Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987, p. 165).

3.1. *Martin Buber: diálogo, presença, conhecimento, encontro e religiosidade*

Buber nasceu em Viena em 1878. Viveu dez anos com seus avós em Lvov, na Polônia, onde conviveu com vários idiomas (hebraico, yiddish, polonês, alemão). Mais tarde aprendeu grego, francês, italiano, inglês e latim. Socialista utópico (Buber, 2007), considerado um dos mais importantes filósofos judeus do século XX e uma das grandes referências do diálogo inter-religioso, suas ideias políticas se situam no âmbito do anarquismo e do socialismo. Pacificista defendia, ainda nos anos 20, a criação na Palestina de um estado binacional judeu e árabe. Em 1937, impedido pelo nazismo de continuar na Universidade de Frankfurt onde lecionava Filosofia Social, migrou para a Palestina, para trabalhar na Universidade Hebraica de Jerusalém. Morreu em 1965, depois de – durante décadas – percorrer vários países dando conferências e oficinas, fortalecendo projetos de ação e educação comunitárias. Estudioso do misticismo judaico no contexto de extrema pobreza e desamparo do leste europeu, interessava a Buber a simplicidade, a retidão, a escuta e o ensinamento ético. Marcado por uma forte esperança – apesar do nazismo – expressou nos seus textos profunda fé no humano, como costumava dizer, o valor do exemplo e alegria de viver.

Muitos de seus conceitos contribuem para o tema em questão, em especial como trata de alteridade, respeito, reconhecimento, desconhecimento do outro, estereótipo, discriminação e preconceito, diálogo, presença, conhecimento, encontro e religiosidade.

3.1.1. *Presença e diálogo: de como conhecer o outro*

Na obra *Eu e Tu*, publicada em 1923, Buber (1974) afirma que o ser humano tem duas formas de se colocar no mundo: Eu-Tu e Eu-Isso, nomeadas pelo filósofo de palavras-princípio. A relação Eu-Tu considera o outro e o inclui, não visa usar o outro. Estar presente é estar incluído nessa relação Eu-Tu. A relação Eu-Isso coisifica, objetiva, mede. Para Buber (1974), contudo, a relação Eu-Isso é parte da vida cotidiana e sua necessidade de usar. A questão é assim formulada por ele: «O homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem» (Buber, 1974, p. 39).

Ora, para Buber (1974), o princípio dialógico não é apenas uma concepção filosófica, mas uma realidade além do alcance da linguagem discursiva: a relação Eu-Tu significa vínculo criado entre duas pessoas, com o mundo e os objetos. Só existe diálogo verdadeiro quando há escuta do outro: ouvir e ver o outro supõe presença plena na situação de que se participa (Buber, 1974). A relação Eu-Tu evoca ainda o Tu Eterno, a instância divina, espiritual.

Os conceitos de Buber (1974) permitem compreender se estamos abertos ou fechados para o outro. Para o filósofo, estar presente supõe que os sujeitos estão envolvidos com compromisso no instante atual, na atuação. Mais do que tempo cronológico, importa o que ocorre a cada instante: «presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece diante de nós» (Buber, 1974, p. 14). Estar presente é uma forma de apreensão do mundo, para além da observação. Numa relação em que há presença, não há um e outro, mas um com o outro. Não só as pessoas estão em um mesmo espaço, mas se presentificam uma para a outra.

E para se instaurar em uma relação, a presença requer atenção dos sujeitos à ação que os aproxima e resulta em reciprocidade na relação com o outro. Com intenção.

Mas como perceber o outro? E como conhecê-lo? Para Buber (2009), há três formas de perceber o outro: observar, contemplar e tomar conhecimento íntimo. «O observador está inteiramente concentrado em gravar na sua mente o homem que observa, em «anotá-lo». Ele o perscruta e o desenha». [...] «O contemplador não está absolutamente concentrado. Ele se coloca numa posição que lhe permite ver o objeto livremente e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará» (Buber, 2009, p. 41). No início, há intenção; em seguida o contemplador não anota nem se impõe tarefas. «Todos os grandes artistas eram contempladores», diz Buber (2009, p. 41). Enquanto observador e contemplador têm em comum o desejo de perceber, a terceira forma implica mais: algo é transmitido, acolhido, aceito, recebido, nada se pode retratar ou descrever. «Este homem não é meu objeto; cheguei a ter algo a ver com ele. Talvez tenha que aprender algo e só se trata do meu «aceitar». É possível que eu tenha que responder imediatamente, justamente a este homem diante de mim». [...] Mas em cada instância aconteceu-me uma palavra que exige uma resposta». (Buber, 2009, pp. 42-43). Os limites do dialógico coincidem assim com os limites da tomada de conhecimento íntimo.

Buber (2009) distingue, pois, o observar que requer atenção a detalhes; o contemplar livre de amarras, que não se preocupa e espera o que o objeto apresentar. Se esses dois modos se assemelham por não ser preciso agir, a tomada

de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, um aceitar, ver o outro não como objeto, mas a partir do conhecimento profundo sobre mim ou sobre o outro. Esses modos de perceber indicam atitudes e posições diante dos outros. Assim, em processos de formação, professores e alunos podem se abrir para o que está sendo dito, mostrado ou vivido. A receptividade efetiva acontece quando a palavra dirigida tem significado para a vida da pessoa. Esta atitude frente ao Tu pode, além de contemplar, ao ser ainda mais íntima, exige responsabilidade perante o outro e implica um responder. «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» (Buber, 2009, p. 147).

Perceber o outro, tirá-lo da invisibilidade se coloca, assim, como condição para conhecer o outro. Ver e escutar são, nesse sentido, atos éticos fundamentais. «A pessoa da relação Eu-Tu é o suporte relacional que permite fazer da alteridade uma presença» (Bartholo, 2001, p. 12). Só em presença vínculos são estabelecidos e há diálogo autêntico. «Ver significa ser alvo da palavra dirigida; nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber. Mas o risco nos é por demais perigoso, trovões silenciosos parecem ameaçar-nos de aniquilação: e aperfeiçoamos, de geração em geração, o aparato de defesa» (Buber, 2009, p. 43). Como, então, perceber o outro sem preconceito, sem a dureza ou a frieza que impede escutar e ver? Como não ser omissos diante do mundo?

Para Buber, estar presente significa estar aberto, em movimento, à busca de Deus, relação que se dá em pequenas ações, em que recupero o que de humano existe em mim e no outro e o faço presente. Nisso consiste a religiosidade: em um aceitar e doar-se, receber e partilhar com o outro, diante de mim, diferente de mim, presente em mim.

Mas como perceber o outro que professa uma religião diferente da minha sem preconceito, sem a dureza ou a frieza que impede a escuta e o olhar, que impede conhecê-lo? Religiosidade implica vida espiritual, mais além das práticas objetivas de cada religião, tal como a linguagem é uma dimensão humana mais ampla que cada forma concreta, material de produção e recepção das línguas.

3.1.2. Diálogo, encontro e religiosidade

Buber (2009) considera que há três espécies de diálogo: o autêntico, o técnico e o monólogo disfarçado de diálogo. No diálogo autêntico, as pessoas que dele participam se fazem presentes. «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 ele e si próprio uma reciprocidade viva» (2009, p. 54). Há intenção de ouvir o outro, não só de falar. As palavras são dirigidas ao outro, querem resposta, com ou sem palavras ou gestos. Responder significa se responsabilizar pelo outro, comprometer-se com a palavra que lhe foi dirigida. No diálogo autêntico, os participantes estão comprometidos uns com os outros, se voltam uns aos outros (Buber, 2009, p. 56).

O diálogo técnico é «movido pela necessidade de entendimento objetivo» (Buber, 2009, p. 54), atendendo às exigências da vida moderna. Os participantes mantêm uma conversação a fim de se ter uma explicação objetiva sobre algo. No

monólogo disfarçado de diálogo o outro não é considerado, não é reconhecido, sua presença é indiferente, é um «fantasma sem rosto» (Buber, 2009, p. 54). Diálogos técnicos são comuns nas instituições, em particular na escola, sempre voltada a dar informações, a esclarecer ou comunicar. São importantes também, pois não seria possível que todos os contatos entre as pessoas fossem diálogos autênticos. O grave é que muitas vezes o diálogo técnico se torna o único tipo de diálogo existente na escola.

Estereótipos, discriminação e preconceito instauram diálogos técnicos e monólogos disfarçados de diálogo inócuos, estéreis, vazios de sentido e intenção. Separam e desunem o que deveria ser aceito, fragilizam as relações ao invés de fortalecê-las, levam as pessoas a se fecharem ou a se contentarem com pouco. Buber (2009, p. 58) fala de um «dobrar-se-em-si-mesmo», em que não se reconhece a singularidade da outra pessoa. Aqui, «o diálogo se torna uma ilusão» (Buber, 2009, p. 58), longe de colaborar para o conhecimento do mundo ou para que se formem vínculos com os outros. Em uma relação dialógica, «o homem que está face a mim nunca pode ser o meu objeto» (Buber, 2009, p. 8). Há, entre os sujeitos da relação, reciprocidade viva. Embora o encontro essencial seja entre os homens, ele pode acontecer em três esferas: (I) a vida com a natureza; (II) a vida com os homens (III) e a vida com os seres espirituais (Buber, 1974). Ao se referir ao encontro, Buber o aproxima –como faz com presença– de um fim espiritual. Os momentos em que o encontro acontece são momentos de aproximação com Deus que pode se realizar no cotidiano, no contato entre as pessoas, nos simples acontecimentos da vida, quando se está aberto a relações. Assim entendendo o encontro, Buber (1974) resgata para a esfera das relações, a humanidade, o reconhecimento do outro e do tempo em que se está com o outro, o «entre». O evento acontece porque há encontro «entre» o Eu e o Tu na reciprocidade de uma ação vivida na sua inteireza. Os sujeitos estão inteiros nesta ação, estabelecem laços, elos, conexões, cada um se volta ao outro, vivendo em um mesmo tempo –no presente– e em presença.

«The Eclipse of God» traz uma pequena mas importante seleção de palestras, dadas por Buber em 1951 em universidades americanas, onde ele trata do discurso então emergente sobre a «morte de Deus» (Buber, 1952). O primeiro texto, «Prelude», escrito em 1932, delinea o arcabouço dos demais. Buber relata uma conversa com um homem velho que o questiona sobre o uso da palavra Deus: que palavra do discurso humano é tão mal utilizada, tão profanada, tão dessacralizada como esta! Tanto sangue inocente derramado em seu nome, roubou seu brilho! Tanta injustiça, em seu nome cometida, apagou suas características. Diz Buber: «Sim, esta é a mais carregada de todas as palavras humanas. Nenhuma se tornou tão suja, tão mutilada. Só por esta razão eu não posso abandoná-la» (1952, p. 7).

A inclusão deste diálogo trocado em uma universidade alemã, naquele ano de 1932, antes da brutal realidade do Holocausto, define a ironia com que o reflete sobre as tentativas da filosofia moderna de negar Deus. A conferência de Buber (1952, p. 36) sobre «Religião e Filosofia» expressa sua recusa em negar a necessidade do mistério e o racionalismo, adotado como argumento básico da modernidade.

Toda realidade religiosa começa com o que a religião bíblica chama de «temor a Deus», quando nossa existência entre o nascimento e a morte se torna incompreensível e estranha, quando toda segurança é quebrada através do mistério. Não o relativo mistério daquilo que é inacessível ao estado atual do conhecimento humano e que é, portanto, em princípio, passível de ser descoberto. É o mistério essencial, cuja impenetrabilidade pertence a sua própria natureza. É o incognoscível.

Buber desafia assim aqueles que viveram após o eclipse de Deus a irem mais longe do que explicar o abismo dos males mais obscuros do racionalismo. Este desafio de Buber parece permanecer até hoje, mais de 50 anos depois daquela conferência.

Nesse contexto, vale trazer a instigante distinção feita anos depois, por Buber, entre religião e religiosidade.

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 ao 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. [...] 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 e sempre. Religiosidade significa atividade –colocar-se em uma relação elementar com o absoluto– religião significa passividade –tomar para si os mandamentos tradicionais (Buber, apud Scholem, 1994, p. 143).

Pode-se concluir dessa proposição que o encontro entre indivíduos de diferentes religiões se dá na dimensão da sua religiosidade. Quanto maior a rigidez a dogmas, como se aquela religião fosse a única a revelar a verdade, mais os preconceitos de instauram. Quem está preso no seu ponto de vista único – quer dizer, colado, grudado, encarcerado na vista a partir de um ponto – não pode ter abertura para o conhecimento.

A abertura, a aceitação do outro, a presença e o diálogo, permitindo que sua cosmovisão penetre pela estreita aresta do «entre», são fundamentais para a formação de *menschen* das pessoas. Para tanto, é preciso haver intenção, em hebraico Kavaná, «intenção sagrada» (Zuben, 1974, p. XXXVIII) entendida como movimento, intenção de fazer, de agir.

Para Buber (1974), o homem – a pessoa humana – é um ser de relação e, por intermédio da relação autêntica, ele efetua a sua existência. «No começo é a relação» (Buber, 1974, p. 20). «Como existiria o homem se Deus não tivesse necessidade dele? O homem precisa de Deus para existir e Deus tem necessidade

do homem para aquilo que, justamente, é o sentido da vida Dele» (Buber, 1974, p. 95). «O fato de que exista o mundo, que o homem, a pessoa humana exista, que eu e tu existamos tem um sentido divino» (Buber, 1974, p. 96).

O que deveria pesar mais: os conceitos e visões diferentes de Deus que têm as diversas religiões ou o fato de que todas têm uma imagem de Deus? No contexto dessa indagação é que se colocam as importantes contribuições de Heschel (2002).

3.2. Heschel: contra a negligência e o silêncio, solidariedade e resposta

Abraham Joshua Heschel fugiu da Alemanha Nazista, já como rabino com PhD na Universidade de Berlin. Proferiu muitos discursos e escreveu inúmeros livros, poucos publicados em português. Os trechos transcritos para este texto foram originalmente escritos em inglês. A tradução foi feita pelos autores deste artigo. Os leitores encontram, ao final, as referências dos originais.

Na sua conferência *No religion is an island* [Nenhuma Religião é uma Ilha], na Union Theological Seminary, em Nova Iorque, Heschel (1991, p. 3) afirmou:

Falo como pessoa que pôde sair de Varsóvia, a cidade onde nasci, só seis semanas antes de começar o desastre. Meu destino era Nova Iorque. Teria sido Auschwitz ou Treblinka. Sou um ferro tirado do fogo dum altar de Satanás, sobre o qual milhões de vidas humanas foram exterminadas para a maior glória do mal, e sobre o qual tanta outra coisa foi consumido.

O impacto de Heschel sobre o pensamento judaico na segunda metade do século XX não pode ser facilmente dimensionado. Heschel teve papel importante nas discussões inter-religiosas do Vaticano II e influenciou no texto final de *Nostra Aetate*, que é uma declaração do Concílio Vaticano II sobre as relações com as religiões não cristãs. Marchou com o Reverendo Martin Luther King em Selma/Alabama, em um dos atos de solidariedade religiosa ecumênica mais importante durante o Movimento de Direitos Civis. Refugiado do Holocausto, foi atuante durante a Guerra do Vietnam, trabalhando ao lado de importantes líderes católicos e protestantes no movimento para a paz. Influenciou mais de duas gerações de líderes judeus não-ortodoxos e teve grande influência sobre cristãos católicos e protestantes.

No seu discurso sobre *Religion and Race* [Religião e Raça], Heschel (1963) evidencia sua profunda influência como pensador, filósofo e teólogo entre educadores de qualquer crença, e até nenhuma. Nesta conferência, Heschel (1963) convoca à reflexão ao afirmar que considerar a categoria «o outro» já indica uma distinção imbuída de julgamento. Ele nos ensina que a qualidade redentora de uma pessoa está na sua habilidade de sentir afinidade com todas as pessoas. E indaga por quantos desastres teremos que passar para compreender que a humanidade inteira participa da liberdade de cada pessoa. Sempre que uma pessoa é ofendida, todos ficam feridos.

Heschel responde à pergunta pedagógica sobre exclusão, que deveria ser ensinada em todas as escolas no Brasil, citando o discurso do Papa João XXIII, na abertura do Vigésimo Primeiro Concílio Ecumênico: «a Providência divina está nos conduzindo a uma nova ordem de relações humanas» (apud Heschel, 1963, p.

14). E continua: «A história nos tem feito todos vizinhos. A idade da mediocridade e complacência moral acabou. Este é um tempo de compromisso radical, de ação radical» (Heschel, 1963, p. 14). A educação pública, no seu entender, uma forma de compromisso radical e de ação radical, de criação pela sociedade de um limiar comum de conhecimento que todas as pessoas podem partilhar e a partir do qual todo participante é afirmado. E Heschel (1963, p. 4) pergunta, com insistência profética:

Quantos desastres temos de suportar para compreender que toda humanidade é parte da liberdade de uma pessoa; quando uma pessoa é ofendida, todos ficamos machucados. O que começa como desigualdade de alguns acaba como desigualdade de todos.... A igualdade, como mandamento religioso, vai além do princípio de igualdade ante a lei. Igualdade como mandamento religioso quer dizer envolvimento pessoal, fraternidade, reverência mútua e preocupação.... Não há percepção mais reveladora: Deus é Um, e humanidade é uma... Deus está na genealogia de cada pessoa. Ou Ele é o Pai de todos os homens ou de nenhum. A imagem de Deus ou está em todos ou em ninguém.

Nativo de Varsóvia, Heschel compreendeu seu brutal contexto pessoal como refugiado que chorou a morte de sua própria família na Solução Final do Holocausto.

Há um mal que a maioria de nós desculpa, e do qual somos mesmo culpados: a indiferença ante o mal. Ficamos neutros, imparciais e não facilmente comovidos pelas injustiças feitas a outros. A indiferença ante o mal é mais insidiosa do que o próprio mal; é mais universal, mais contagiosa, mais perigosa. Uma justificativa calada possibilita que o mal, que irrompe como exceção, se torne norma e que seja aceito. No entanto, um balanço honesto do estado moral de nossa sociedade revelará: alguns são culpados, mas todos são responsáveis. Se admitimos que o indivíduo é, de alguma forma, condicionado ou afetado pelo clima da opinião pública, o crime de um indivíduo revela a corrupção da sociedade. Em uma comunidade não indiferente ao sofrimento, impaciente sem trégua com a crueldade e a mentira, a discriminação racial seria pouco frequente, ao invés de comum (Heschel, 1963, p. 8).

Hoje no Brasil, como nos Estados Unidos de 1963, a discriminação racial, econômica e social não pode ser negada, mas pode ser ignorada, especialmente quando o outro está ausente. Os professores estão entre os que melhor traduzem as necessidades da comunidade, por seu compromisso com o futuro e com a transmissão para a geração seguinte. O Movimento pelos Direitos Civis começou nos Estados Unidos quando a Suprema Corte exigiu que todas as crianças recebessem o mesmo tratamento em sala de aula (Supreme Court of the United States, 1954). Passados mais de sessenta anos, é preciso assumir o papel único da educação: mudar a indiferença e a negação do outro ausente.

Do ponto de vista da filosofia moral é nosso dever respeitar todas as pessoas e nos colocar como exemplo. Não é suficiente exortar o governo. Por negligência

e silêncio todos temos nos tornado acessórios diante do Deus da misericórdia à injustiça cometida. São muitos nossos fracassos, pois temos deixado de demandar, insistir, desafiar. A educação pública precisa se tornar espaço onde alunos e professores compartilhem ambientes de aprendizado e onde não seja possível que a injustiça cometida por líderes de nações ou grupos seja ensinada. Com lições de transformação, as escolas precisam se tornar lugares seguros onde pontos de vista críticos, vindos de fora sejam textos que motivam essa geração de alunos.

O pensamento de Heschel tem grande afinidade com o de Paulo Freire. Para Freire (1992), sem a experiência vital da curiosidade não se aprende, não se descobre ou inventa, e a condição para essa busca humana reside na esperança. Para Heschel (1951), a raiz do conhecimento – mais que a dúvida – é a curiosidade, a admiração, o assombro. Em Freire, a ação provoca curiosidade em relação à necessidade da ação; em Heschel, agir não é menos surpreendente do que ser. Assim, Heschel e Freire desafiam estudantes e educadores a engajar suas vidas com densidade, compromisso, esperança e ações que confirmem valores.

Segundo Freire (1996), ser professor exige perceber com clareza que a prática requer a definição de onde estou e uma ruptura com o que não é eticamente correto. «O que é a neutralidade, senão uma maneira confortável e talvez hipócrita de evitar qualquer escolha ou até esconder o medo de denunciar a injustiça, de lavar as mãos diante a opressão?» (Freire, 1996, p. 112).

Heschel (1963) denuncia os insultos verbais com frequência ignorados quando não há ninguém para refutar ou defender o outro. Para ele, trata-se de uma forma de opressão até mais dolorosa e devastadora do que a lesão física ou a privação econômica: a humilhação pública. Ensinar o respeito, a reconhecimento, o acolhimento, contra qualquer tipo de preconceito deveria ser a meta do trabalho da educação, da ação dos/as professores/as.

E, se nosso propósito ao ensinar é superar a transmissão de fatos não ancorados na vida dos alunos, então devemos mobilizar a comunidade de estudantes com a ameaça da extinção humana, evidenciada nos atos tão comuns de violência contra crianças, jovens e adultos. O ensino de conteúdo implica que o professor seja firme eticamente. A beleza da prática pedagógica é dada pela paixão que une professor e aluno, cujas raízes podem ser encontradas na responsabilidade ética (Freire, 1979). Assim, tanto para Heschel quanto para Freire e Buber, embora o outro esteja ausente, sua situação tem uma demanda ética que não podemos ignorar.

4. Diálogo, educação e reconhecimento do outro: para educar os educadores

Heschel e Freire concordariam com a ideia de que a educação deve responder à urgência do outro quando está presente ou ausente. Nos termos de Buber, seria preciso torná-los uma presença, aceitar e receber o outro com seus direitos, costumes, tradições, crenças. E responder a ele e a suas necessidades. Mas «o educador nunca deve se esquecer de que os conflitos educam, desde que sejam geridos em um ambiente saudável» (Buber, 2004, p. 42). Levar em conta os conflitos e problemas mobiliza, ensina.

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

O legado mais significativo de Martin Buber entre os judeus alemães de sua geração foi seu engajamento público apaixonado na renovação da educação de adultos depois da primeira guerra mundial. Sua premissa básica ressoa hoje, tal como a pedagogia de Freire.

Segundo Pena, Nunes e Kramer (2017), muitos conceitos de Buber estão presentes na obra de Freire: em ambos, a centralidade da formação humana se situa no diálogo, no compromisso de educar em criar comunidade e na visão de mundo como motor da atuação. Em ambos se explicita de modo intenso a importância de compreender o mundo, agir nele e transformá-lo. E, na urgência de educar os educadores, é essencial lembrar que o verdadeiro educador não se contenta meramente em ensinar conteúdos ou coisas aos alunos. Sua preocupação é sempre a pessoa como um todo, na sua inteireza, na atualidade em que vive ante você, agora, e também suas possibilidades, favorecendo que ela mude, cresça.

Buber, Heschel e Freire compartilham mais do que ideias: trata-se de seu compromisso com o diálogo, incorporado em suas próprias vidas. Seu compromisso com a educação como educadores que são. Buber ensinou e viveu a participação no aprendizado e no ensino como a característica essencial do ser humano, na sua inteireza. Este é o elo compartilhado, especialmente entre professores e seus alunos, numa comunidade de aprendizado compartilhado. Quando os professores estão presentes e se apresentam aos seus alunos também como quem está aprendendo – como educandos, portanto – eles oferecem aos alunos o exemplo proposto por Buber de viver na inteireza.

Com base nesses teóricos e nas situações analisadas, três focos de atuação podem contribuir para estreitar pessoas, instituições e relações no que se refere ao reconhecimento do outro: a formação de crianças, jovens e adultos como trabalho central da escola; o papel da escrita da palavra e do mundo; as práticas que levam em conta conflitos e confiança no trabalho da educação com pessoas de diferentes religiões.

Os programas, projetos, interações e ações na escola precisam ser concebidos e praticados no sentido de educar com e para comunidade (Buber, 2008). A tarefa de ensinar requer pessoas que se dispõem a formar os mais vulneráveis e a aceitar a carga de lecionar sobre e no lugar dos ausentes. Atuar nessa direção exige formação e inclusão.

O trabalho de formação ao que me refiro consiste em conduzir para a realidade e para a realização. O ser humano que irá se formar é o que sabe distinguir aparência e realidade, entre realização aparente e verdadeira realização, o que rechaça a aparência e escolhe e toma a realidade, indiferente da sua visão de mundo. Este trabalho educa os pertencentes a todas as visões

de mundo para a justiça e a verdade. Esse trabalho de formação educa a cada um para levar a sério sua visão de mundo a partir da seriedade do fundamento e para a realidade da meta (Buber, 2004, pp. 37-38).

Ainda segundo Buber (2004, p. 26), «a relação de duas pessoas que em maior ou menor medida se encontra determinada pela inclusão podemos denominá-la como dialógica». Nesse sentido, a amizade é uma atitude de inclusão, pois é «uma relação dialógica, fundada na experiência concreta e recíproca daquele que inclui o outro» (Buber, 2004, p. 29). Na empatia, a minha participação no acontecimento é sacrificada para sentir o que o outro sente. Na inclusão, eu participo do mesmo acontecimento, simultaneamente, junto com o outro, eu com os meus sentimentos e ele com os dele. A inclusão é um ato de reciprocidade. Com isso, podemos dizer que todo ato educativo é um ato inclusivo, conseqüentemente, dialógico. Na perspectiva de Buber, sem inclusão, não seria possível a educação.

Da mesma forma, na formação que se volta ao reconhecimento do outro e ao diálogo não basta intenção pedagógica – esforço do educador para obter resultados – mas é preciso encontro pedagógico, que envolve a educação do caráter e diz respeito a uma postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a posicionar-se diante do mundo. Isso implica em responder com responsabilidade, dar uma resposta além da alternativa da pergunta, diante da situação concreta na qual vive o aluno. A missão do professor «não é ditar o que seja bom ou mal de uma forma geral, e sim a de responder, responder a uma pergunta concreta» (Buber, 2004, p. 41). Mais do que intenção pedagógica, a partir de um clima de confiança, o educador participa da vida dos alunos com os quais está em contato, assume a responsabilidade esse encontro deriva. «Pedagogicamente fértil não é a mera intenção pedagógica, e sim o encontro pedagógico» (Buber, 2004, p. 41).

Outro aspecto se refere ao papel atribuído por Buber à escrita. Segundo Goes (2011, p. 54), pastor berlinense e seu grande amigo, «Buber se considerava totalmente escritor, autor. Ele dava à fala por assim dizer, no vestibulo seu direito; mas texto, livro, é mais: «Livro é pura responsabilidade». Convidar os professores a ler o mundo e os livros, sobretudo literários, para que convidem os jovens e as crianças a serem leitores e a escreverem e partilharem suas histórias, é fundamental no processo de educar os educadores. Assim como a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989), a reescrita do mundo e no mundo deveria sucedê-la. Trata-se –segundo os autores e nossa cosmovisão– de sempre responder.

Enfim, formação, inclusão, educação considerando os conflitos, amizade, confiança, diálogo, resposta, reciprocidade são elementos do trabalho da educação com pessoas de diferentes religiões. Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas neste texto, bem como os comentários sobre eventos, observações ou relatos dos professores convergem para a defesa intransigente dos autores deste texto de que todos – crianças, jovens e adultos – têm direito à expressão de espiritualidade e à religião a que se vinculam por pertencimento familiar ou opção individual, seja por uma, seja por nenhuma religião.

A escola pública brasileira é democrática, gratuita e laica. As aulas de uma religião específica, comum até nas escolas públicas, assim como a imposição de

rezas ou orações acabam impregnando de preconceito as interações cotidianas em que determinadas religiões não são consideradas legítimas. Esta questão precisa ser debatida, enfrentada, superada. Mudanças ou revisões curriculares – tão comuns na área da educação e das políticas educacionais – são insuficientes: não basta considerar conhecimentos, inserção profissional ou mercado. Muito além do que alterar conteúdos ou formas em programas, é essencial abertura para afetar e transformar pessoas, instituições e relações.

Para isso, as religiões precisam ser conhecidas tanto no que se refere às práticas quanto aos sentimentos e valores que priorizam, divulgam ou criticam. Defender a laicidade da escola e reconhecer o direito à expressão de religiosidade, por parte de crianças, jovens e adultos, significa aceitar a dimensão de humanidade das pessoas, seu vínculo com questões materiais e também com símbolos e indagações espirituais.

Muitos professores julgam que as crianças precisam aprender a rezar ou orar como a sua religião ou a religião do grupo hegemônico daquela escola, bairro, comunidade. As pessoas costumam rir diante da variabilidade de modos de agir e expressar religiosidade. Devemos abalar este preconceito tão arraigado nos alunos de pedagogia e nos professores. É papel da escola –ao lado das demais instâncias da vida social e cultural– garantir este direito.

Este texto procurou expressar nosso profundo respeito pelas diferenças de todos os tipos: devemos tentar drasticamente compreender as pessoas e os acontecimentos do mundo, atuar para que atrocidades não se repitam e construir reconhecimento. Toda religião tem inúmeras formas de expressão. O que torna hegemônicas uma religião e um modo específico de professá-la não são razões ou raízes religiosas, mas históricas, políticas e econômicas: colonialismo, dominação, opressão, o autoritarismo, que gera submissão e conversão a uma religião, ao lado de ações de supressão ou proibição de inúmeras religiões, assim como a perseguição aqueles que as professam. Devemos dizer «nunca mais» a essas atrocidades com nossas reflexões teóricas – quer dizer com o nosso conhecimento; com a sensibilidade e a capacidade de se deixar alterar; com a ética que orienta nossas ações.

5. Conclusões

Com o objetivo de refletir sobre o desconhecimento entre as religiões, a necessidade deste reconhecimento em especial na ação educativa, este texto partiu da apresentação e análise de interações entre professores e alunos de instituições de Ensino Superior situadas em diferentes contextos no Brasil e nos Estados Unidos. A fundamentação teórica para enfrentar este desafio foi delineada com base na concepção de homem, de religião e religiosidade e de ato ético responsável que constituem a obra de Buber e Heschel bem como em Paulo Freire. Diálogo autêntico, acolhimento e formação do outro como pessoa (*mensch*), educação como construção de comunidade, o valor das relações entre nós e os outros constituem a aposta na humanidade, a fé no humano, no vínculo.

Compreendendo e religiosidade como espiritualidade e encontro e as religiões como formações culturais concretas que estabelecem espaços de disputa, a

reflexão desenvolvida permite destacar pelo menos quatro aspectos da discussão crítica desenvolvida.

Em primeiro lugar, o desconhecimento do outro leva a desconsiderar a diversidade que caracteriza internamente todos os grupos sociais, também os grupos religiosos. O desconhecimento é visível também quando a religião, neste caso a judaica, é confundida com raça ou nacionalidade, como se traços físicos e país de origem caracterizassem os judeus.

Em segundo lugar, foram observados a aceitação e o reconhecimento em práticas que evidenciam a importância do conhecimento da história, da sensibilidade e de uma postura ética ativa contra o preconceito. Encontro e troca se tecem pela estreita aresta por onde passam cumplicidade e superação de preconceito.

Um terceiro aspecto diz respeito aos conflitos vividos quando assumimos o desafio de ensinar, na prática, a conhecer e reconhecer. Para lidar com o deboche, a humilhação e o aprisionamento em um ponto de vista rígido é preciso –cabe repetir– reflexão teórica sobre a prática vivida e observada, sensibilidade e agir ético: fundamentos teóricos ao lado de questionamento de ações concretas podem favorecer a compreensão e fornecer subsídios para enfrentar tensões que tornem possível transformar a ausência do outro em uma presença. Estar presente significa apreender o mundo, para além da observação, numa relação de um **com** o outro, estando as pessoas presentes uma **para** a outra, com o vínculo estabelecido **entre** elas. Ou seja, instaurar presença em uma relação requer atenção dos sujeitos à ação que os aproxima e resulta em reciprocidade. Aqui reside nossa mais absoluta responsabilidade.

Outro ponto se refere, enfim, ao diálogo inter-religioso. As reflexões de Buber e Heschel, em diálogo com Paulo Freire, fornecem um arcabouço teórico consistente para pensar as situações do cotidiano de modo a contribuir para uma educação onde o diálogo inter-religioso atue como resposta ao preconceito. Aprendemos com eles que mesmo quando há expressão de estereótipos, discriminação e preconceito circulam mecanismos de abertura, respeito e inclusão ou de exclusão e eliminação constituídos a partir de condições históricas e contextos de dominação específicos.

O diálogo inter-religioso é uma resposta ao preconceito religioso, que continua se mostrando furioso em várias partes do mundo. Perseguições a cristãos, muçulmanos, judeus, espíritas, a religiões de matriz africana são uma constante e não parece haver muitos indícios do ponto de vista de políticas nacionais e das relações internacionais que tenham mitigado esses conflitos e instaurado contextos de paz. Não nos parece que a paz idealizada será viável num curto espaço de tempo. Mas iniciativas concretas voltadas a ações, projetos e políticas existem e procuram enfrentar a questão. Nesse contexto, as experiências de educação dentro e fora da escola –sempre entendidas e praticadas como construção de comunidade– podem e devem dar sua contribuição teórica e prática. Ou seja, podem e devem responder.

6. Referências

Assis, M. (1998). A igreja do diabo. In *Contos/Uma Antologia* [v II] (pp. 11-19). São Paulo: Companhia das Letras.

- Bakhtin, M. (Voloshinov) (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bartholo, Jr. R. (2001). *Eu e você: Martin Buber presença palavra*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Buber, M. (1952). *The Eclipse of God: Studies in the Relation Between Religion and Philosophy* [Original em espanhol; citações traduzidas pelos autores]. New York: Harper and Row Publishers.
- Buber, M. (1974). *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes.
- Buber, M. (2004). *El camino del ser humano y otros escritos* [Original em espanhol; citações traduzidas pelos autores]. Salamanca: Kadmos.
- Buber, M. (2007). *O socialismo utópico*. São Paulo: Perspectiva.
- Buber, M. (2009). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Buber, M. (2008). *Sobre Comunidade*. Campinas: Perspectiva.
- Coquet, E. (Org). (1998). *Anne Frank: uma história para hoje*. Governo Civil de Braga –Braga: Barbosa e Xavier Ltda Artes Gráficas.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex.
- Lendas Dos Orixás. *Lendas em Cartão Postal*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados – Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Goes, A. (2011). Ayeka. Posfácio. In Buber, M. O. (Ed.), *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico* (pp. 51-56). São Paulo: Realizações.
- Heschel, A. J. (1963). Religion and race. In *The U.S.Oratory Project Voices of Democracy* [Original em inglês; citações traduzidas pelos autores]. Consultado em: <http://voicesofdemocracy.umd.edu/heschel-religion-and-race-speech-text>
- Heschel, A. J. (1972). *Man is Not Alone* [Original em inglês; citações traduzidas pelos autores]. New York: Farrar, Straus and Giroux.

- Heschel, A. J. (1991). No religion is an island. In Kasimow, H., & Sherwin, B. L. (Eds.), *Abraham Joshua Heschel and interreligious dialogue* [Original em inglês; as citações foram traduzidas pelos autores] (pp. 3-22). Maryknoll: Orbis Books. Consultado em <https://www.cs.auckland.ac.nz/~alan/chaplain/Heschel.html>.
- Heschel, A. J. (2002). *O último dos profetas*. São Paulo: Manole.
- Kramer, S. (2010). Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin. In Garcia, R. L. (Org.), *Diálogos Cotidianos* [v. 1] (pp. 187-194). Petrópolis: DP et Alli.
- Kramer, S. (2016). *Trajetórias Judaicas no Rio de Janeiro*. Museu de Arte do Rio/MAR.
- Pena, A., Nunes, M. F., & Kramer, S. (2017). Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. In *UFMG, Educação em Revista* (no prelo).
- Supreme Court of the United States (1954). *Brown v. The Board of Education-Topeka* [Original em inglês; citações traduzidas pelos autores]. Consultado em: <http://www.nationalcenter.org/brown.html>
- Scholem, G. (1994). A concepção de Martin Buber do Judaísmo. In Scholem, G. (Ed.), *O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: Judaica I* (pp. 129-180). Campinas: Perspectiva.
- Zuben, N. (1974). Introdução. In Buber, M. (Ed.), *Eu e Tu* (pp. I-LXXIII). São Paulo: Moraes.