



TRADUÇÃO





Sobre a educação do caráter*

Martin Buber

1

Educação que mereça esse nome é essencialmente educação do caráter. Isso porque o verdadeiro educador não tem em vista apenas funções singulares de seu educando, como quem intenciona meramente muni-lo com determinados conhecimentos e habilidades (*Fertigkeiten*); antes, está às voltas a cada vez com o homem como um todo, e quiçá com o homem todo, tanto segundo sua factualidade presente, onde vive diante de ti, quanto segundo sua possibilidade, aquilo que ele pode vir a ser. Mas assim como um todo em realidade e potência só podemos apreender um homem como personalidade, isto é, como essa configuração única de espírito e corpo, junto com as forças que nele repousam, ou como caráter, isto é, como o nexa entre a unidade essencial desse indivíduo e as consequências de suas ações e atitudes. Entre esses dois modos de compreender o educando em sua totalidade, reside uma distinção fundamental. **Personalidade** é algo que cresce essencialmente fora da influência do educador, **caráter** é algo em função do que o educador tem sua maior tarefa, a saber, influenciar a sua formação; personalidade é uma realização final (*Vollendung*), mas só o caráter é uma tarefa; pode-se cultivar e fomentar uma personalidade, mas um caráter pode e deve ser educado.

* Tradução de Enio Paulo Giachini. *Über die Erziehungscharakter*. Retirado de BUBER, M. *Martin Buber Werke*. Erster Band – Schriften zur Philosophie. München: Kösel Verlag, 1962, páginas 817-832.

Mas – de antemão gostaria de adiantar aqui o seguinte – é aconselhável não supervalorizar a participação concedida ao educador no surgimento de um caráter. Mais do que em qualquer outro âmbito pedagógico, é importante aqui, logo no início das discussões, antes de pesquisarmos o que seja um caráter e de refletir como se educa para ele, termos presente de maneira fundamental os limites impostos à influência consciente.

Se devo lecionar álgebra, posso contar com o fato de conseguir criar um conhecimento em meus alunos sobre o que são equações de segundo grau com duas incógnitas; também o mais lento para compreender irá compreendê-las de tal modo que à noite, quando não conseguir dormir, irá se distrair resolvendo equações, e igualmente o mais indolente de memória, já com idade avançada, não irá esquecer como se pode jogar com x e y . Mas quando estou às voltas com formação de caráter, tudo se torna problemático. Tento explicar aos meus alunos que a inveja é prejudicial e já sinto uma resistência velada daqueles que possuem menos que seus colegas; tento esclarecer que não é decente bater nos mais fracos e já vejo um sorriso abafado sair pelo canto da boca dos mais fortes; tento esclarecer que a mentira destrói a vida, e acontece algo terrível: o mais contumaz mentiroso de minha classe escreve uma dissertação brilhante sobre o poder destruidor da mentira. Cometi o erro fatal de *lecionar* sobre Ethos, e aquilo que eu digo é tomado como moeda de troca cognitiva e nada disso se transforma na substância que edifique o caráter.

Mas a problemática é ainda mais profunda. Em todas as aulas posso expressar claramente minha intenção de ensinar algo aos alunos, e isso não estabelece qualquer ruptura em minha atuação, visto que em sua maioria os alunos querem aprender algo, mesmo que não demais, e torna-se possível um acordo tácito entre nós. Mas quando os alunos percebem que eu quero educar seu caráter, muitos deles já se opõem, justo aqueles que têm aptidão para um caráter autêntico e autônomo. Também aqueles que tomam a sério a questão do bem e do mal – justo por experimentarem sempre de novo a dificuldade que é encontrar o caminho – se revoltam que se lhes dite aquilo que já está estabelecido como bom e mau desde há muito tempo. Significa isso que se deve calar sobre sua intenção a respeito da educação do caráter, que se deve agir furtivamente e com astúcia? Não; eu disse há pouco que a problemática é mais profunda. Não é suficiente comprimir a educação do caráter numa só preleção; tampouco se deve colocá-la disfarçada em pausas inteligentemente preparadas. Educação não se coaduna com política. Mesmo que o aluno não perceba a intenção velada, ela repercute de volta sobre o fazer do mestre, privando-o da imediaticidade que é sua



força. Sobre a totalidade do educando só pode atuar verdadeiramente a totalidade do educador, toda sua existência não-arbitrária. O educador não precisa ser um gênio ético para educar caráteres; mas ele tem de ser um homem vivo completo, que se comunica com seus semelhantes de maneira direta: sua vivacidade resplande neles e influencia-os precisamente de maneira a mais forte e límpida quando de modo algum pensa em querer influenciá-los.

A palavra grega *caráter* significa cunhagem. A especial ligação entre ser e aparecer do homem, o nexos especial entre sua unidade essencial e as consequências de suas ações e atitudes é cunhada em sua substância ainda maleável. Quem as cunha? Tudo cunha: a natureza e o mundo social circundante, a casa e a rua, a linguagem e os costumes, o universo da história e o das notícias diárias vindas dos rumores, do rádio e do jornal, a música e a técnica, o jogo e o sonho, tudo em conjunto – algumas coisas, à medida que despertam concordância, imitação, desejo, busca; outras na medida em que geram questionamento, dúvida, negação e resistência; o caráter cunha-se precisamente através da mútua imbricação dos diversos efeitos, contrários uns aos outros. E ali no meio dessa infinidade de cunhagens está o educador; apenas um a mais entre outros inúmeros elementos, mas distinto deles todos pela *vontade* de participar da cunhagem do caráter, e pela *consciência* de defender frente ao homem em devir uma determinada *escolha do ser*, a escolha do “correto”, daquilo que *deve ser*. Nessa vontade e nessa consciência vem expressa fundamentalmente sua vocação de educador. Daí depreendem-se duas coisas para o educador: em primeiro lugar, a humildade, o sentimento de ser apenas um elemento em meio à plenitude da vida, apenas uma única existência em meio a toda a realidade incomensurável que influencia o educando; mas em segundo lugar, a autorreflexão, o sentimento de ser ali a única existência *volente* que influi no todo do homem, e assim o sentimento da responsabilidade pela escolha do ser que ele apregoa frente ao educando. E disso tudo, se depreende ainda um terceiro elemento: o reconhecimento de que, aqui, no âmbito da educação do caráter, da educação da totalidade, só há *uma* via de acesso ao educando, a saber, a *confiança* deste. Para o jovem, assustado e decepcionado pelo mundo inconfiável, confiança significa a visão libertadora de que há uma verdade humana, a verdade da existência humana. Na esfera da confiança, no lugar daquela resistência frente ao ser educado, tem lugar então um processo todo próprio: o educando aceita o educador como pessoa. Ele sente que tem o direito de confiar nesse homem. Que esse homem não está negociando com ele, mas participa de sua vida; que esse homem irá confirmá-lo antes que ele seja influenciado. E assim ele aprende a *perguntar*.

O mestre a quem por vez primeira é abordado por um menino, com expressão desafiadora, mas com mãos trêmulas e visão aberta, inflamado por uma esperança audaz, e lhe pergunta o que seria o correto fazer em determinada situação, por exemplo, quando se descobre que um amigo ao qual se confiou um segredo nos trai, se deve pedir-lhe satisfação ou contentar-se em, de ora em diante, não mais confiar nele – o mestre a quem isso acontece percebe que agora terá dado o primeiro passo consciente no caminho da educação do caráter: ele deve responder, responder com responsabilidade, dar uma resposta provavelmente para além da alternativa da questão, abrindo-lhe uma terceira possibilidade, que é a correta. Ditar-lhe o que em geral seria bom ou mau para ele, isso ele não pode fazer, mas responder, responder a uma questão concreta, responder o que é correto e o que é falso numa determinada situação, isso é de seu ofício. Como foi dito, isso só pode acontecer numa atmosfera de confiança. Mas fica claro que não se conquista confiança esforçando-se para conquistá-la, mas na medida em que se participa direta e despretensiosamente na vida do ser humano com o qual se está lidando, aqui, portanto, na vida do educando, tomando sobre si a responsabilidade que daí se depreende. Fecunda do ponto de vista pedagógico não é a intenção pedagógica, mas o encontro pedagógico. Vem ao meu encontro uma alma que sofre com as contradições do mundo, da sociedade humana, de sua própria existência física, com uma pergunta; na medida em que tento responder-lhe com meu saber e minha consciência ética ajudo-a a transformar-se em caráter, que pela ação supera as contradições.

Se o mestre se posiciona assim frente a seu aluno, participando de sua vida com a consciência da responsabilidade, então tudo que acontece entre eles poderá abrir um caminho para a educação do caráter sem qualquer intencionalidade e sem política: aula e esporte, uma conversa sobre discussões em sala de aula e uma conversa sobre os problemas de uma guerra mundial. Apenas que o mestre não pode esquecer os limites impostos à educação. Mesmo onde há confiança, não pode esperar que com isso reine uma concordância absoluta. Confiança significa irrupção atravessando o fechamento, desbloqueio das barreiras impostas a um coração inquieto, mas não significa concordância incondicional. O mestre jamais deve esquecer que também os conflitos educam, supondo que sejam manifestados abertamente. Um conflito com o educando é a máxima provação do educador. Ele não deve cegar o corte afiado e agudo de seu conhecimento e no entanto deve preparar como que um bálsamo curativo para o coração por ele atingido. Em momento algum ele deve empreender uma pseudoluta dialética em vez de uma luta real em prol da verdade, mas se ele vencer, deve ajudar o vencido a suportar a derrota, e se ele não vencer a alma voluntariosa



que está frente a ele (não é fácil vencer almas!), deve encontrar uma palavra de amor, a única que poderá ajudar a sair de uma situação tão difícil como essa.

2

Até o momento abordei apenas aquela problemática pessoal da educação de caráter que radica na relação entre educador e educando; o próprio caráter, para o qual se deve educar, porém, eu o abordei provisória e a priori como um conceito simples de conteúdo fixo. Mas de modo algum se trata disso. Para avançar na problemática objetiva da educação do caráter temos de investigar de forma crítica o conceito do próprio caráter.

Em seu conhecido tratado sobre o conceito de caráter e educação do caráter, Kerschensteiner distingue entre o “caráter em sentido o mais geral”, sob o que ele compreende uma tomada de posição do homem, permanente e que se efetiva em ação, em relação ao mundo circundante humano, e o verdadeiro “caráter ético”, que ele define como “uma tomada de posição específica”, “um posicionamento que na ação dá prioridade aos valores de teor incondicional frente a todos os demais valores”. Se, por ora, tomarmos de forma irrestrita o princípio distintivo, ao qual não se deve negar um conteúdo de verdade, então nos deparamos com uma problemática tão séria relativa a toda a educação do caráter em nossa época que nos parece colocar em xeque a possibilidade dessa educação como tal.

Com o valores de teor incondicional não se deve pensar naturalmente uma validade subjetiva para a pessoa que age. Para Don Juan, a sedução do maior número possível de mulheres é o valor subjetivo válido incondicionalmente, e para o ditador, será a a acumulação máxima de poder. O “valor incondicional” só poderá referir-se a um ser de valores e normas universais, que a pessoa agente conhece e reconhece. Mas a tendência primordial de nossa época é precisamente contestar a existência de tais valores e normas universais de validade incondicional. Como se admite esporadicamente, essa tendência não se volta por exemplo, meramente, contra a sanção religiosa de normas, mas contra sua essência universal e sua validade incondicional como tal, contra sua pretensão de ser essencialmente superior aos homens, comandando todo o gênero humano. Valores e normas deveriam ser aqui ainda apenas expressão de vida de um grupo que traduz suas necessidades próprias na linguagem da exigência objetiva, até que por fim o grupo como tal, uma nação por exemplo, é elevada a valor absoluto, a valor único, e a repartição dos grupos atravessa todo o ser, de tal modo que já não pode surgir uma esfera de valor comum do gênero humano e já não se

acolhe qualquer comando ao homem. Com o avanço dessa tendência, o solo para o devir daquilo que Kerschensteiner compreende por caráter ético vai se encolhendo cada vez mais. Sob essas pressuposições, como é possível realizar a tarefa de uma educação do caráter?

Na época do terror árabe na Palestina e por ocasião de entretenimentos judaicos singulares, seguramente surgiram muitos diálogos entre mestre e alunos sobre a seguinte questão: se poderia haver uma moratória do decálogo, isto é, se o assassinato poderia ser um ato bom se fosse cometido em prol da própria sociedade. Ouvi narrativas sobre esse tipo de conversa. O mestre perguntou: quando no Decálogo se diz: 'Não preste falso testemunho contra teu companheiro!', será que devemos compreender isso com a ressalva seguinte: 'suposto que isso não traga vantagens a ti?'" E um discípulo retrucou: "Não se trata de minha vantagem, mas de meu povo!" E o mestre: "O que te parece se formulamos a ressalva do seguinte modo: "suposto que não traga vantagens a tua família?" O aluno: "A família é ainda algo como eu próprio, mas o povo é algo bem diferente, ali o eu desaparece!" O mestre: "Portanto, se pensas 'queremos vencer!', ali não sentes como se disseses 'eu quero vencer!'" O aluno: "Mas o povo é infinitamente mais do que os que vivem hoje, coetâneos comigo!" Nesse instante o mestre sentiu que se deveria realmente sair do círculo momentâneo e evocar o destino histórico. Então disse: "Sim, todas as gerações passadas! Mas do que viveram todas as gerações do exílio e através do que sobreviveram a tudo? Não terá sido o fato de que o 'não faça isso!' jamais se apagou em seus ouvidos e em seu coração?" O aluno ficou pálido. Calou-se por um momento, mas como alguém que se sente ameaçado de ser sufocado pela palavra, irrompeu: "E o que conseguimos com isso? Isso aí!" E bateu no jornal diante dele que continha o relato do Livro branco britânico. E de novo prorrompeu: "vivido? Sobrevivido? Terá sido vida isso? nós queremos viver!"

Mais acima eu falei que o educador provaria a si mesmo no conflito com o educando; ele deveria admiti-lo, e seja qual for o rumo que tomarem as coisas, levá-lo a encontrar o caminho para a vida, e (deve-se acrescentar) quiçá uma vida na qual a confiança permanece inabalável e inclusive se fortalece de maneira misteriosa. No exemplo que apresentei acima mostra-se, porém, o peso imenso dessa exigência, sim, às vezes, ali parece deparar-se com barreiras intransponíveis. Aqui não se dá mais apenas um conflito entre duas gerações, mas a geração de um antigo mundo, de alguns séculos, que acreditou haver uma verdade superior ao homem, e de uma era que não mais acredita nisso – que já não quer ou já não pode acreditar.



Mas perguntamos: “Nessa situação, como é possível haver educação de caráter?” Assim, logo nos deparamos com algo de negativo: não faz nenhum sentido querer demonstrar com qualquer tipo de argumentação a existência da incondicionalidade negada de normas. Significaria admitir que a negação surge da reflexão, contra a qual poderíamos apresentar razões, isto é material para uma nova reflexão; mas ela surge da compleição própria de uma tipologia humana reinante e própria da época. É bem verdade que nessa compleição podemos ver um adoecimento do gênero humano, mas não nos devemos iludir de podermos sanar essa enfermidade através de sentenças, afirmando que as coisas não são ao modo como o doente as representa. É um empreendimento inútil de convocar a humanidade que se tornou cega para questões da eternidade: “Vede, os valores eternos!” Por toda parte, hoje, se acumulam multidões e mais multidões de pessoas sob a servidão de grupos coletivos, cada um dos quais se constitui na suprema instância para aquele que lhes é submisso; na ideia, na fé, no espírito já não há mais uma soberania universal que ultrapasse os coletivos; as avaliações, disposições, decisões do coletivo são inapeláveis. Mas isso não se aplica apenas a estados totalitários, mas também a partidos e formações de grupos parecidos com partidos nas assim chamadas democracias. Pessoas que se perderam no Moloque coletivo não podem ser resgatadas dessa perdição apontando, mesmo que eloquentemente, para o absoluto, cujo reinado foi usurpado por Moloque. Temos que começar a apontar-lhes a região na qual eles próprios, de tempos em tempos, em horas em que estão só consigo mesmos, sentem uma dor repentina: para a relação do indivíduo com seu próprio si-mesmo. Para se poder entrar em relação pessoal com o absoluto será preciso antes de tudo voltar a ser uma pessoa; será preciso salvar o sim-mesmo pessoal da vingança ardente do coletivismo que engole toda identidade pessoal (Selbstheit). O desejo para isso está guardado na dor do indivíduo por causa da distorcida relação para com seu próprio si-mesmo; ele ensurdece a dor com um veneno cada vez diferente e assim abafa também o desejo. Manter a dor desperta, acordar o desejo é a primeira tarefa de qualquer um que o obscurecimento da eternidade faz sofrer; é também a primeira tarefa do autêntico educador nessa hora.

A pessoa para quem não há qualquer valor de caráter incondicional, no sentido universal, não pode ser educada para um “posicionamento que dê preferência a valores de teor incondicional frente a todos os demais valores”. Todavia, pode ser educada para voltar a querer alcançar um real posicionamento. Mas para isso, o conceito formulado por Kerschesteiner do caráter ético, que todos sabem remonta a Kant, é visto como inútil para a tarefa especificamente atual da educação do caráter.

Deve-se procurar um outro se quisermos determinar mais precisamente essa tarefa. Não devemos esconder que hoje estamos sobre os escombros do edifício cujo solar foi edificado por Kant. A nós que vivemos hoje não nos é dado projetar já o plano de um novo edifício. Mas talvez possamos começar, sem plano, a colocar as primeiras pedras do fundamento, apenas com o alvorecer de uma imagem presente no olho de nosso espírito.

3

Segundo a definição derradeira de Kerschensteiner, o caráter, “no fundo nada mais é que obediência voluntária a máximas formadas no indivíduo pela experiência, ensino ou autorreflexão, ou que ele adotou e depois se apropriou completamente, ou que surgiram em sua consciência por legislação própria. Mas essa obediência voluntária seria “apenas uma forma de autogoverno”. De princípio, o amor aos outros ou o temor frente a outras pessoas deveriam “ter gerado o *costume* de superar a si mesmo”; depois, paulatinamente “transformar a obediência exterior em obediência interior”.

O conceito de costume foi desenvolvido especialmente por John Dewey em seu livro *Human nature and Conduct*. Segundo ele, caráter é “a interpenetração de hábitos”. Sem “a operação contínua de todos os hábitos em cada ato” não haveria caráter unitário, mas apenas “uma justaposição de reações desconexas frente a situações separadas”.

A partir desse conceito de caráter como uma organização de autodomínio pela reunião de máximas ou como um sistema de costumes mutuamente imbricados é possível compreender a impotência da pedagogia moderna frente ao adoecimento do homem. Mas também, independentemente da problemática específica da época, ele não poderá propor uma base satisfatória para a edificação de uma autêntica educação do caráter. Não que o educador pudesse dispensar o uso de máximas úteis ou de exigência de bons costumes. Mas quem sabe nos momentos raros em que o sentimento da obra abençoada é modesto, quando o sentimento que o liga com o descobridor, o inventor, o artista: em participar da revelação do oculto, nesses momentos ele se encontra numa esfera totalmente diferente do que em máximas e hábitos. Seu objetivo verdadeiro, o verdadeiro conceito de caráter, com o que está às voltas – mesmo que nem sempre ele consiga alcançar esse objetivo – ele só poderá ser sacado da esfera suprema de seu agir.



Um jovem professor entra pela primeira vez na sala de aula de maneira autônoma não mais como seminarista demonstrando sua qualificação. A classe aparece frente a ele como uma imagem do mundo humano tão múltiplo, tão contraditória e tão inacessível. E ele sente: “Eu não escolhi esses jovens aí, fui colocado aqui e devo aceitá-los como eles são – e no entanto não como eles são agora nesse momento, não como eles *realmente* são, mas como poderão vir a ser. Mas como posso perceber o que está escondido neles e o que posso fazer para que isso ganhe configuração?” E os jovens não lhes facilitam as coisas, fazem barulho, criam confusão, tratam-no com curiosidade descarada. E ele já se sente tentado a ordenar que esse perturbador da ordem pare, proferir máximas de ordem, impor hábitos de um comportamento descente, dizer não, negar tudo o que se levanta contra ele dali de baixo – começar de baixo. E quando se começa de baixo, é provável que jamais se chegue em cima, mas tudo acaba rebaixado. Mas então seu olhar encontra um rosto que lhe agrada, não é belo nem muito inteligente, mas é um rosto real, ao contrário, o caos do surgimento do cosmos de um rosto real, e ele lê uma questão que é um pouco diferente do que a curiosidade geral. “Quem é você? Você talvez saiba algo do que me diz respeito? Você traz alguma coisa de colaboração, o que traz você? – Mais ou menos assim deve-se ler a questão. E o jovem professor aborda o rosto. Ele nada diz de importante e significativo, faz uma pergunta primária usual: “O que vocês discutiram por último no curso de geografia local? O Mar Morto? Ora, o que é o Mar Morto?” Mas certamente na pergunta há algo que não é totalmente usual, pois a resposta que ele recebe não é a resposta usual de alunos, mas o jovem *conta*. Alguns meses antes ele esteve por algumas horas no Mar Morto, e ele conta sobre isso. E ele diz ainda: “e tudo isso me ocorreu como se houvesse sido feito um dia antes do resto do mundo”. É irreconhecível que justo agora ele se tenha decidido pela vez primeira a falar disso. Nisso seu olhar se modificou; as coisas já não se apresentam tão caoticamente como antes. E a classe ficou calada. Todos ouvem. Também a classe não é mais um caos. Algo aconteceu. O jovem professor começou de cima.

É claro que a tarefa do educador que não pode escolher seus educandos, mas ao qual é destinado o mundo, como ele é, na forma de uma classe de aula, ano após ano, como um destino em seu caminho de vida (e justo nesse destino encontra o sentido de sua obra!), é claro que sua tarefa não poderá consistir em formar grandes caráteres. Ele deve gerar disciplina e ordem, deve estabelecer uma lei, e só pode desejar e esperar que aos poucos a disciplina e a ordem se tornem cada vez mais interiorizadas, cada vez mais autônomas, e que por fim a lei fique inscrita no coração dos alunos.

Mas seu objetivo verdadeiro, que deve influenciar todo seu trabalho quando ele o tiver reconhecido e tiver em vista, é o grande caráter.

O grande caráter não deve ser compreendido como um sistema de máximas nem como um sistema de hábitos. É peculiar a ele tratar de toda sua substância, ou seja, lhe é peculiar em toda e qualquer situação que o interpela como pessoa atuante reagir de acordo com o caráter único desta. De certo que encontramos muitas semelhanças entre as situações, podemos construir tipos de situações, podemos até determinar em que enquadramento pertence a situação desse momento, e lançando mão do cabedal de máximas e hábitos formados buscar o que se adequa, utilizar a máxima adequada, acionar o hábito adequado. Mas o teor atípico da situação desse momento continuará impercebida e não correspondida. Isso se me representa como se após constatarmos o gênero do bebê recém-nascido, quiséssemos constatar também o tipo, ajuntando a cada um com aqueles do mesmo tipo num mesmo berço em massa, onde constaria ainda apenas a designação do tipo e nenhum nome próprio. Apesar de todas as semelhanças, cada nova situação, como um recém-nascido, possui um rosto novo, que jamais houve, que jamais irá se repetir. Ela exige de você uma manifestação que não pode já estar ali pronta. Ela nada exige que já tenha sido. Ela exige de ti presença, responsabilidade. Chamo de grande caráter àquele que, através de suas ações e atitudes, corresponde ao apelo da situação a partir de uma profunda prontidão para a responsabilidade de sua vida como um todo, e assim, se anuncia na totalidade de suas ações e atitudes também a unidade de sua essência, de sua essência de livre responsabilidade. E visto que sua essência é uma unidade, a unidade de uma vontade responsável, também sua vida ativa vem conectar-se com sua unidade. E talvez se possa dizer que, a partir das situações que clamam por resposta e responsabilização, acaba se edificando para ele também uma unidade, a unidade irrepetível de um destino ético.

Mas com tudo isso de modo algum se deve pensar que o grande caráter esteja além das normas. A uma pessoa responsável, as normas não são algo alheio. Mas o mandato da norma verdadeira jamais se transforma em máxima, e seu cumprimento jamais se torna em hábito. Mas o que um grande caráter em crescimento acolhe em si de mandamentos não atua nele como parte constitutiva de sua consciência nem como material de edificação de seu exercício, mas numa camada fundamental de sua substância onde permanece resguardado até que se revele a ele concretamente; e o que há que se dizer a ele se revela através de uma situação que exige dele um cumprimento do qual até o momento ele não tinha qualquer ideia. Também a mais



universal das normas pode ser reconhecida por ele, às vezes, na mais particular. Tenho notícias de um homem que a intuição do brilho do raio do “não roubes!” trouxe uma lição em seu coração, que transformou nele algo bem diferente do que o desejo de solapar um bem, e que lhe trouxe uma lição ao coração pela qual ele não meramente deixou de fazer algo mas empreendeu algo por assim dizer contraposto a isso com toda força de sua paixão. Bem e mal não são contrapostos entre si, por exemplo, como direito e esquerdo, mas o mal nos vem ao encontro como um redemoinho, o bem como um direcionamento, e também na proibição está escondido um direcionamento, um sim, um mandamento que em tais horas se abre. Nessas horas a pessoa é interpelada por uma sentença realmente na segunda pessoa, e o tu, ali, não é ninguém mais no mundo que a gente mesmo. Máximas só têm poder sobre a terceira pessoa, todos e ninguém.

Podemos dizer que o que distingue um mandamento de uma máxima é precisamente a incondicionalidade da interpelação. A partir desse aspecto seguramente não vamos conseguir suplantar o dilema da formação de caráter numa época que se tornou surda para a interpelação incondicional. Mas a visão que nos introduz na estrutura do grande caráter, ele próprio, poderá nos ajudar a superá-lo.

De certo que podemos perguntar se o educador tem o direito de ‘começar de cima’, se ao estabelecer suas metas ele pode partir da esperança do grande caráter, que sempre mostra ser uma exceção, uma vez que ele teria de levar em consideração em seu método da educação do caráter os outros, os muitos. Minha resposta é que o educador não teria esse direito se dali se depreendesse uma metodologia que não fosse aplicável àquela. Mas, ao contrário, o que se dá é que, justo pela visão da estrutura do grande caráter, o educador alcança o caminho, o único pelo qual hoje, como já indiquei, ele pode começar a ter influência também nos que decaíram no Moloque coletivo, apontando-lhes a região na qual eles próprios estão sofrendo: a relação com seu próprio si-mesmo. É da região dessa relação que ele tem de retirar os valores que ele poderá tornar credíveis e desejáveis para seus educandos. E a visão da estrutura do grande caráter lhes apontará o caminho para isso.

Parte da juventude começa a sentir que hoje, pela absorção pelo coletivo, está se perdendo algo da mais alta importância e insubstituível, a responsabilização pessoal pela vida e pelo mundo. É verdade que essa juventude ainda não sabe que sua dedicação cega ao coletivo, a um partido, por exemplo não foi um ato autêntico de sua existência pessoal, mas que surgiu antes da timidez de, nessa época de confusão, ver-se entregue a si mesmo, a um si-mesmo que já não recebe a direção de um devir



eterno – que essa entrega, portanto, foi nutrida pelo desejo inconsciente de ter sua responsabilização tomada por uma instância na qual se crê ou quer crer; que essa entrega foi uma fuga. Eu digo: A juventude da qual falo ainda não sabe disso. Mas começa a perceber que quem não decide com todo seu ser aquilo que faz ou deixa de fazer, se não se responsabiliza disso com todo seu ser, torna-se infrutífero na alma. Mas uma alma infrutífera não é mais uma alma.

É aqui que o educador pode e deve começar. Ele pode ajudar a fazer crescer o sentimento de falta de clareza da consciência e de falta de força do desejo. Ele pode despertar a coragem de retomar a vida sobre seus ombros. Ele pode fazer surgir diante de seus alunos a imagem do grande caráter que não fica devendo qualquer resposta à vida e ao mundo mas toma sob sua responsabilidade tudo que de essencial lhe vem ao encontro. Ele tem o direito de mostrar essa imagem sem precisar temer que todos aqueles dentre seus alunos que precisam acima de tudo de disciplina e ordem alcancem um desejo por uma liberdade sem direção: ao contrário, ele os pode ensinar a reconhecerem com isso também disciplina e ordem como a tarefa do caminho para uma responsabilidade própria. Ele pode mostrar que também o grande caráter não é algo que está pronto – que sua unidade essencial precisa antes amadurecer, antes que se expresse consequentemente em suas ações e atitudes. Mas ele deve apontar sempre de novo para a própria unidade, a unidade da pessoa, a unidade da vida vivida. Os coletivos não podem fazer frente à infinidade confusa de contradições do ser moderno; nenhum deles conhece o gosto da autêntica unidade, deixando-se largados para poderem findar, para que se dilacerarem mutuamente como conta a pequena fábula do escorpião preso numa caixa. Essa multidão de contradições só pode ser afrontada e superada pelo renascimento da unidade pessoal, unidade da essência, unidade da vida, unidade do atuar, unidade mútua de essência, vida e atuação. Não é uma unidade estática do que é uniforme, mas a grande unidade dinâmica do múltiplo, onde a multiplicidade se configura na unidade do caráter? Hoje, os grandes caracteres são “inimigos do povo”, eles que amam sua sociedade, mas precisamente por isso eles não devem ser apenas mantidos, mas elevados; amanhã eles serão as pessoas da edificação de uma nova unidade do universo humano. O educador deve apreender e fortalecer em seu educando o desejo por uma unidade pessoal, a partir da qual deverá nascer a unidade de uma humanidade. A fé nessa unidade e a vontade para tal não são um “retrocesso” no individualismo, mas um passo à frente para além de toda dualidade de individualismo e coletivismo. Toda a grande relação de homem para homem só poderá dar-se entre pessoas unitárias, responsáveis; por isso que nos coletivos totalitários ela é mais rara do que qualquer forma de estado historicamente



primitiva, no partido autoritário, mais rara do que em qualquer forma primitiva de união livre. A autêntica educação de caráter é a autêntica educação para a sociedade.

Numa geração assim educada irá despertar também o desejo de voltar a olhar para os valores eternos, de ouvir a linguagem da norma eterna. Quem conhece a unidade interior, cujo íntimo é o mistério, aprende a venerar o mistério em todas as suas formas. Hoje encontramos-nos frente a gerações – numa reação bem compreensível contra o antigo domínio de um mistério falso, fictício. Mas ali, o mistério fictício irá desaparecer e o mistério autêntico irá manifestar-se. Mas a uma geração que venera o mistério em todas as suas formas, também a eternidade não tardará a se manifestar. Sua luz aparece apenas de modo obscurecido, porque o olho adoeceu pela catarata. Hoje porém, na hora da convulsão, distingue-se entre o eterno e aquilo que imita o eterno; aquilo que brilhou para dentro do esplendor originário, aquilo que zuniu para dentro do som originário, visto que falhou frente à estranheza assustadora da nova confusão e revelou sua naidade à alma questionadora, irá esmorecer, calar-se; nada sobrarão a não ser o que se eleva acima do monstro cheio de problemas do abismo de hoje, assim como dos problemas de antigamente, a saber, o bater das asas do espírito e a palavra criadora. Mas aquele que consegue ver e ouvir a partir da unidade, voltará a ver e ouvir o que se pode ver e ouvir eternamente. O educador, que ajuda o homem a recuperar sua própria unidade, ajuda assim a recolocá-lo frente à face de Deus.



