

## Da ontologia do encontro à pedagogia da libertação: a dialogicidade entre Martin Buber e Paulo Freire

Rudinei Borges dos Santos \*

Recebido em abril de 2026. Aceito em junho de 2026.

**Resumo:** O diálogo constitui um dos conceitos centrais da filosofia da educação contemporânea, mas sua densidade ontológica e sua força ético-política revelam-se de modo singular na aproximação entre Martin Buber e Paulo Freire. Sustenta-se que o conceito buberiano de relação Eu-Tu oferece um fundamento ontológico capaz de ampliar a compreensão freireana da dialogicidade, ao passo que a pedagogia crítica de Paulo Freire explicita as consequências históricas e políticas da filosofia do encontro desenvolvida por Buber. Longe de estabelecer uma oposição entre espiritualidade e política, a aproximação evidencia que ambas as filosofias articulam ética, história e responsabilidade em torno de uma compreensão relacional da existência. A filosofia do encontro adquire, assim, maior alcance crítico quando confrontada com os processos concretos de desumanização analisados por Freire, enquanto a pedagogia freireana encontra na ontologia dialógica de Buber um horizonte filosófico que aprofunda seus fundamentos antropológicos. Nessa perspectiva, o diálogo deixa de ser compreendido como recurso metodológico da prática educativa para afirmar-se como condição originária da formação humana, princípio ético da convivência e fundamento de uma educação comprometida com a dignidade, a justiça e a constituição de comunidades autenticamente dialógicas.

**Palavras-chave:** diálogo; Martin Buber; Paulo Freire; filosofia da educação; alteridade.

**Abstract:** Dialogue is a central concept in contemporary philosophy of education, yet its ontological depth and ethical-political force are uniquely revealed through the convergence of Martin Buber's and Paulo Freire's ideas. It is argued that Buber's concept of the I-Thou relationship provides an ontological foundation capable of broadening the Freirean understanding of dialogicity, while Freire's critical pedagogy elucidates the historical and political implications of the philosophy of encounter developed by Buber. Far from establishing an opposition between spirituality and politics, this approach reveals that both philosophies articulate ethics, history, and responsibility around a relational understanding of existence. Thus, the philosophy of encounter gains greater critical scope when confronted with the concrete processes of dehumanization analyzed by Freire, while Freirean pedagogy finds in Buber's dialogic ontology a philosophical horizon that deepens its anthropological foundations. From this perspective, dialogue is no longer understood merely as a methodological tool for educational practice but asserts itself as a primordial condition for human formation, an ethical principle of coexistence, and the foundation of an education committed to dignity, justice, and the creation of authentically dialogic communities.

**Keywords:** dialogue; Martin Buber; Paulo Freire; philosophy of education; otherness.

\* Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professor adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). E-mail: [rudinei.santos@ueap.edu.br](mailto:rudinei.santos@ueap.edu.br); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5568-2192>.

## Introdução

A contemporaneidade impõe à educação desafios que extrapolam a mera transmissão de conteúdos e atingem dimensões profundamente éticas, políticas e existenciais. Vivemos tempos de incerteza e fragmentação, marcados por crises sociais, ambientais e civilizatórias que colocam em xeque os fundamentos das relações humanas. A escola, enquanto instituição social e política, não está imune a esses impactos: presencia-se, cada vez mais, a mercantilização do ensino, a padronização curricular e a crescente desumanização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, repensar a educação a partir do diálogo<sup>1</sup> não é uma suntuosidade teórica, mas uma exigência ética. Pensadores como Paulo Freire e Martin Buber oferecem fundamentos sólidos para essa reflexão, ao compreenderem o diálogo como categoria fundante do humano, da educação e da sociedade. O diálogo não é, para esses autores, uma estratégia didática ou técnica de comunicação, mas um modo de ser, uma ética da relação, um caminho para a construção da liberdade e da justiça. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) enfatiza que o diálogo é um ato de amor, de coragem e de compromisso com o outro. Já Buber (2003), em sua filosofia do encontro, apresenta a relação Eu-Tu como expressão máxima da humanidade, na qual o outro é reconhecido em sua plenitude. Assim, ambos rejeitam a lógica instrumental da educação bancária, que objetifica o educando, e propõem uma pedagogia que valoriza a escuta, a reciprocidade e a coautoria. Como argumenta Alexandra Pena (2017), o diálogo, em sua radicalidade ética e ontológica, é capaz de resgatar o sentido humano da educação e reconstruir os laços que sustentam a vida em comunidade. É nesse horizonte que se insere esta investigação, que busca aprofundar a relevância do diálogo como fundamento ético-pedagógico em tempos de crise.

Ao longo da história do pensamento pedagógico, o diálogo tem sido muitas vezes reduzido a uma metodologia participativa, a um recurso facilitador da aprendizagem. No entanto, tanto Paulo Freire quanto Martin Buber<sup>2</sup> o elevam a um

1 A noção de diálogo ocupa lugar central na filosofia do século XX, embora assuma significados distintos conforme a tradição filosófica considerada. Em Buber, o diálogo designa um acontecimento ontológico anterior à comunicação linguística, caracterizando a própria estrutura relacional do existir. Em outras vertentes, como a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, o diálogo constitui horizonte de compreensão, enquanto em Jürgen Habermas ele aparece como fundamento da racionalidade comunicativa e da legitimidade democrática. A especificidade da aproximação proposta neste estudo consiste em compreender o diálogo, em Buber e Freire, não como procedimento argumentativo nem como técnica comunicacional, mas como acontecimento ético constitutivo da subjetividade.

2 A interlocução entre Paulo Freire e Martin Buber não constitui mera aproximação interpretativa posterior. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire menciona expressamente Buber em nota de rodapé

patamar ontológico: para eles, dialogar é existir com o outro. Em *Eu e Tu*, Buber (2003) propõe que o ser humano se constitui na relação – não há um “eu” isolado, mas um “entre” que se realiza no encontro com o outro. Essa perspectiva rompe com o paradigma moderno do sujeito autônomo, autocentrado e racionalista, e propõe uma antropologia relacional. O Eu-Tu buberiano não é apenas uma estrutura linguística, mas uma forma de presença<sup>3</sup> plena, de abertura radical ao outro, que se distingue da atitude Eu-Isso, marcada pela objetificação e pelo distanciamento. Freire, por sua vez, elabora sua pedagogia a partir da premissa de que ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão, mediados pelo mundo. A dialogicidade, para ele, é a própria essência da educação como prática de liberdade (Freire, 1987). Na práxis freireana, o diálogo é ao mesmo tempo ontológico (pois revela o ser inconcluso e relacional do humano), epistemológico (pois se aprende pela interação com o outro) e político (pois emancipa os sujeitos na luta contra a opressão). Essa convergência entre Buber e Freire, ainda que parta de matrizes distintas – a mística judaica e a teologia da libertação –, aponta para uma compreensão profunda do diálogo como experiência fundadora da humanidade. Como aponta Gizele Parreira (2016), o inter-humano buberiano é o espaço onde a educação se realiza como encontro e edificação da comunidade. E, como destaca hooks (2021), somente em espaços onde há escuta e presença autêntica é possível educar para a liberdade e a dignidade.

A filosofia do diálogo, em Freire e Buber, representa uma ruptura com modelos autoritários e monológicos de educação. Trata-se de um deslocamento do foco da transmissão para a relação, do conteúdo para o encontro, do sujeito racional para o sujeito ético-relacional. Ao compreendermos o diálogo como categoria fundante da existência humana, reconhecemos que é nele que se produz o conhecimento, a consciência de si e a possibilidade de transformação social. Em Freire (1987), a prática dialógica funda-se na humildade epistemológica e no amor político. Ele afirma que não há diálogo sem um profundo amor ao mundo e aos seres humanos. Essa atitude amorosa exige compromisso com a escuta do outro, reconhecimento

---

ao discutir a dimensão dialógica da existência humana, reconhecendo sua contribuição para a compreensão do encontro como fundamento da relação educativa. Essa referência explícita que a filosofia buberiana integra o horizonte teórico de Freire e confirma que a dialogicidade freireana não emerge apenas da tradição marxista ou da pedagogia crítica, mas também de uma filosofia da relação marcada pelo reconhecimento recíproco, pela presença e pela constituição intersubjetiva do humano. Cf. Freire, 1987. Ver nota de rodapé do capítulo dedicado ao diálogo.

- 3 A categoria de presença (*Gegenwart*) não corresponde à mera copresença física entre indivíduos. Em Buber, trata-se da disponibilidade existencial para acolher o outro em sua singularidade irreduzível, suspendendo atitudes de cálculo, utilização ou objetificação. A presença designa, portanto, uma modalidade de ser e não simplesmente uma condição espacial do encontro.

da sua história e disposição para o inédito-viável – conceito que designa a possibilidade real de superação da opressão. Buber, por sua vez, insiste que o Eu só se realiza plenamente na relação com um Tu – e que essa relação é finita, frágil, mas essencial à constituição da pessoa. Como destaca Maria Betânia Santiago (2008), o pensamento buberiano compreende o educador como alguém que acolhe o outro na sua singularidade e se compromete com sua realização, não como meta exterior, mas como emergência do próprio vínculo. Nessa linha, tanto Freire quanto Buber nos convocam a uma reconfiguração radical da relação pedagógica: não mais um processo vertical de imposição, mas um espaço horizontal de criação conjunta de sentido. A ética do diálogo<sup>4</sup>, portanto, não é um ornamento da prática educativa – é seu cerne e sua razão de ser. E, num mundo que banaliza a palavra, reduz o outro à função ou número e transforma a educação em serviço, retomar essa ética é um gesto profundamente contracultural.

Essa reconfiguração tem implicações diretas para a organização do espaço escolar, das relações curriculares e da própria formação docente. Em uma escola orientada pela ética dialógica, o currículo deixa de ser um conteúdo a ser depositado e passa a ser um território de interlocução, onde educadores e educandos constroem, juntos, o conhecimento a partir de suas experiências e contextos. Como argumenta Alexandra Coelho Pena (2017), a perspectiva freireana e buberiana exige que a escola se torne uma “comunidade suprassocial”, onde a relação não se reduz à funcionalidade, mas ganha densidade existencial. Isso significa escutar as vozes historicamente silenciadas, legitimar os saberes populares e promover um ambiente de reciprocidade e responsabilidade. A escuta, nesse contexto, não é passividade, mas ato político de reconhecimento. Conforme destaca Suzana Querette (2007), o diálogo em Buber é mais do que troca de ideias: é uma abertura total ao outro, sem pré-condições, sem instrumentalizações. Em Freire, essa escuta está atravessada por uma consciência histórica e crítica, que busca romper com estruturas de dominação. A escuta freireana é sempre vinculada à ação transformadora, é escuta que gera práxis. Ambos, portanto, nos mostram que dialogar é criar um mundo com o outro; não apenas compartilhar ideias, mas fundar juntos novas possibilidades de existência. Na prática pedagógica, isso se traduz em tempos mais lentos, menos gerenciados por métricas de desempenho, e mais comprometidos com a formação integral do ser humano. Uma escola assim não pode ser indiferente às injustiças, nem neutra frente às exclusões. Ela é, por

4 Falar em ética do diálogo significa reconhecer que o diálogo possui valor normativo antes mesmo de produzir consenso. Sua legitimidade não depende dos resultados alcançados, mas da disposição originária de reconhecer o outro como interlocutor legítimo. Nessa perspectiva, o diálogo constitui condição da justiça e não simples instrumento para sua realização.

definição, um espaço de resistência ética.

É importante destacar que, em ambos os autores, o diálogo pressupõe uma antropologia não dualista. O ser humano é compreendido como ser de relação<sup>5</sup>, inacabado e em constante constituição. Essa ontologia do inacabamento em Freire (1987) rompe com a ideia de sujeitos prontos, portadores de verdades absolutas, e propõe uma pedagogia aberta ao devir, ao processo. Já Buber (2008) recusa a cisão entre sujeito e objeto, afirmando que toda realidade é relação – e que é no “entre” que a existência se revela. Esse “entre” é o que ele chama de inter-humano, espaço em que se dá o reconhecimento mútuo e a responsabilidade ética. Como afirma Rafael Lima (2011), Buber não separa educação e ética: educar é formar o caráter pela experiência do encontro. A pedagogia freireana também é atravessada por essa dimensão: a formação não é técnica, mas ética, estética e política. A tarefa do educador não é modelar o aluno, mas criar condições para que ele se reconheça como sujeito histórico. Isso exige não apenas metodologias participativas, mas uma disposição afetiva e política para acolher o outro como legítimo interlocutor. A ética da alteridade<sup>6</sup>, nesse sentido, torna-se o eixo de uma nova racionalidade pedagógica, que não se baseia na previsibilidade e no controle, mas na abertura ao risco do encontro. A formação, então, deixa de ser conformação e passa a ser emergência. E o professor torna-se, como afirma Freire (1996), aquele que ensina porque reconhece que não sabe tudo.

Nesse contexto, a educação não se limita à sala de aula, mas se inscreve em um horizonte maior de transformação social. O diálogo, ao criar consciência crítica e promover a escuta sensível, é o caminho para reverter os processos de desumanização que assolam a sociedade contemporânea. A pedagogia freireana é, nesse sentido, uma pedagogia da esperança, que resiste à apatia e à lógica do fatalismo. Esperançar, para Freire (2005), é agir com o outro na direção de um mundo mais justo – não é esperar passivamente, mas construir ativamente. A esperança é, portanto, uma categoria pedagógica e política. Já Buber, com sua filosofia centrada na presença e na responsabilidade, nos lembra que a mudança

5 A convergência antropológica entre Buber e Freire não decorre de dependência conceitual direta, mas da partilha de um horizonte filosófico comum ao personalismo do século XX, no qual a pessoa deixa de ser concebida como substância isolada para ser compreendida como realidade essencialmente relacional. Em ambos, a identidade constitui-se no vínculo, ainda que tal princípio receba diferentes fundamentações filosóficas.

6 Embora a categoria de alteridade seja amplamente desenvolvida por Emmanuel Lévinas, sua presença em Buber possui configuração própria. O outro não aparece prioritariamente como exterioridade infinita que rompe a totalidade do sujeito, mas como parceiro de uma reciprocidade ontológica instaurada na relação Eu-Tu. A aproximação entre ambos deve, por isso, ser conduzida com cautela, evitando a assimilação entre duas filosofias da relação que possuem pressupostos distintos.

começa no agora do encontro: “toda vida atual é encontro”, diz ele<sup>7</sup>. É nesse instante de presença que se gesta o novo, mesmo que ainda invisível. Como escreve hooks (2021), educar é um ato de amor, e o amor é, antes de tudo, escuta comprometida. Assim, retomar o diálogo como fundamento da educação é também reafirmar a centralidade da ética do cuidado, da justiça e da solidariedade no projeto pedagógico. Em tempos de barbárie, essa pedagogia do encontro é resistência viva.

Outro aspecto crucial da convergência entre Freire e Buber é a crítica ao autoritarismo e à objetificação dos sujeitos. Ambos denunciam a coisificação das relações educativas, nas quais o estudante é tratado como recipiente vazio e o professor como mero transmissor. Freire (1987) denomina essa prática de “educação bancária”<sup>8</sup>, na qual o conhecimento é depositado unilateralmente, sem interlocução. Buber (2003), por sua vez, alerta para a predominância das relações Eu-Isso, nas quais o outro é reduzido a função, papel ou objeto de controle. A superação desse paradigma passa pela criação de vínculos genuínos, nos quais o outro é reconhecido como sujeito ético. Como explica Rosineide Xavier (2009), em experiências educativas inspiradas em Buber e Freire, o diálogo emerge como prática coletiva de construção de sentido, exigindo tempo, escuta e abertura. Trata-se de uma pedagogia do compromisso, que desloca o foco da performance para a presença, da eficiência para o encontro. Nessa perspectiva, educar é um exercício de escuta ativa, de mediação entre mundos, de partilha simbólica. O educador não é autoridade imposta, mas referência ética, alguém que inspira confiança pela autenticidade com que se entrega ao processo educativo. O diálogo, então, exige mais do que palavras: requer escuta ética, sensibilidade intercultural, disposição para o inédito.

Assim, reafirmar o diálogo como fundamento ético-pedagógico é também um gesto político de resistência frente às tendências tecnocráticas e neoliberais que ameaçam o sentido público e democrático da educação. Em um cenário em que prevalecem as lógicas da competitividade, da meritocracia e da padronização, o diálogo representa a recusa da indiferença e da neutralidade. É um ato de insurgência ética, que reconfigura as relações de poder no espaço educativo. Como lembra Ramon Ramalho (2022), a pedagogia do oprimido de Freire propõe um

7 A conhecida formulação “Toda vida atual é encontro” encerra a tese central de *Eu e Tu*. O termo alemão *Begegnung*, traduzido como “encontro”, não designa um acontecimento episódico, mas uma forma originária de relação na qual o sujeito emerge simultaneamente ao reconhecimento do outro. A relação precede, portanto, a individualidade plenamente constituída.

8 A crítica freireana à educação bancária dirige-se menos à transmissão de conteúdos em si do que ao modelo epistemológico que reduz o conhecimento à acumulação passiva de informações. Seu alvo é uma concepção de ensino fundada na unilateralidade da palavra docente, incompatível com uma compreensão dialógica da produção do conhecimento.

circuito dialógico que desafia as estruturas tradicionais do saber, permitindo que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos. De modo análogo, Buber concebe o diálogo como a via de acesso à dimensão espiritual e comunitária do ser humano, algo que resiste à coisificação promovida pela modernidade técnica. Ambos, pois, defendem uma educação voltada para a comunidade, a partilha e a justiça. Esta introdução buscou, assim, apresentar o diálogo como fundamento ontológico, ético e pedagógico a partir de duas grandes referências do pensamento educacional. Nos tópicos seguintes, será possível aprofundar os conceitos, estabelecer aproximações e propor caminhos para a reconstrução ética da educação contemporânea.

### **Fundamentação filosófica do diálogo**

A emergência do diálogo como categoria filosófica central em Paulo Freire e Martin Buber está profundamente enraizada em contextos históricos de crise e desumanização. Ambos os autores, cada um à sua maneira, reagiram à fragmentação da experiência humana promovida pela modernidade ocidental – marcada por racionalismo excessivo, colonialismo, técnicas de dominação e exclusão social. Freire, influenciado por sua vivência no Brasil e pelos movimentos de libertação latino-americanos, construiu uma pedagogia cuja essência é o diálogo como ato de amor e compromisso político com os oprimidos (Freire, 1987). Buber, por sua vez, moldado pela tradição judaica e pelo trauma das guerras europeias, elaborou uma filosofia do encontro onde o ser humano se realiza na relação Eu-Tu (Buber, 2003). Ambos concebem o diálogo como experiência originária, anterior à técnica e à convenção, sendo a própria condição da existência humana autêntica. Trata-se de uma reconceituação radical da linguagem: não como código ou instrumento, mas como acontecimento ético, como presença diante do outro. Nesse horizonte, o diálogo torna-se eixo ontológico da educação, pois é na abertura ao outro que o sujeito se constitui, se humaniza e compartilha o mundo (Pena, 2017).

Essa ontologia relacional proposta por Freire e Buber está ancorada em uma crítica ao sujeito isolado da tradição cartesiana e à objetificação das relações educativas. Na pedagogia bancária denunciada por Freire, o educando é reduzido a um recipiente passivo, cujo papel é apenas armazenar informações depositadas pelo professor (Freire, 1987). Do mesmo modo, na crítica buberiana, a relação Eu-Isso representa a coisificação do outro, típica da sociedade moderna, na qual o vínculo humano é mediado por utilidades, funções e interesses (Buber, 2003). Para ambos, tal perspectiva desumaniza o processo educativo e rompe com a possibilidade de encontro genuíno. Em oposição, o diálogo é apresentado como ato inaugural de reconhecimento e responsabilização pelo outro. A relação Eu-Tu, para

Buber, constitui-se pela presença, pela escuta e pela autenticidade – não há máscara ou papel, mas entrega e reciprocidade. Já para Freire, o diálogo é o solo onde se funda a prática de conscientização e transformação: ao dialogar, o educando torna-se sujeito de sua história. Como aponta Gizele Parreira (2016), a educação, para ambos os autores, deve se fundar na experiência relacional e na coautoria entre educador e educando, superando as dicotomias entre saber e fazer, teoria e prática, sujeito e objeto.

Essa dimensão relacional, no entanto, não se esgota em uma pedagogia do afeto ou da escuta. Em Freire e Buber, o diálogo carrega densidade política e estrutural, pois é uma alternativa radical à lógica da dominação, do silenciamento e da verticalidade. A escuta, nesse caso, não é passividade, mas ação ética que reconhece a dignidade do outro como legítimo interlocutor. É nesse ponto que se insere a crítica à tecnocracia e à mercantilização da educação: uma educação fundada em métricas, em resultados e na reprodução de conteúdos está em desacordo com a experiência dialógica, pois anula a subjetividade e a potência transformadora dos sujeitos. Conforme destacam Alexandra Pena (2017), o diálogo implica compromisso com o imprevisível, com o inédito-viável, com o que emerge do encontro. Trata-se, portanto, de uma pedagogia do risco, na qual educador e educando se lançam em uma caminhada conjunta de descoberta e criação. Isso requer não apenas metodologia, mas ética, presença e responsabilidade mútua. Em tempos de polarização e banalização da linguagem, o resgate do diálogo como base da educação é uma ação política e urgente, capaz de reumanizar o espaço escolar e restaurar o sentido público da formação.

Nesse contexto, é fundamental destacar que a fundamentação filosófica do diálogo em Freire e Buber articula três dimensões indissociáveis: a ontológica, que afirma o ser humano como ser de relação; a epistemológica, que compreende o conhecimento como construção coletiva e situada; e a ética, que estabelece a responsabilidade diante do outro como eixo da ação educativa. Em Freire (1987), essas dimensões se entrelaçam no conceito de práxis – ação refletida e transformadora –, que só é possível em contextos de diálogo autêntico. Em Buber (2003), essa integração aparece na ideia de “responsabilidade dialógica”, pela qual o sujeito é chamado à resposta diante da alteridade, não como obrigação moral, mas como vocação ontológica. Ambos compreendem que a educação não pode se reduzir a técnicas de ensino, mas deve ser compreendida como formação integral do ser humano em sua historicidade. É por meio do diálogo que o sujeito toma consciência de si, do mundo e do outro, ativando sua capacidade de agir com e para os demais. A escuta, o silêncio, a palavra e a presença tornam-se, então, atos de

resistência diante da lógica da performatividade e da alienação que atravessam os sistemas educativos contemporâneos.

É nesse horizonte que se percebe a potência transformadora do diálogo como princípio filosófico e pedagógico. A filosofia da relação de Buber encontra eco na pedagogia da libertação de Freire, não como repetição, mas como convergência ética em torno da dignidade do outro. Em ambos, a linguagem é concebida como acontecimento fundacional da existência: ela não apenas expressa, mas produz o real; não apenas comunica, mas constitui sujeitos. Como afirma Maria Janaina da Silva (2018), o diálogo é a via de humanização que rompe com a lógica do silêncio imposto e dá lugar à palavra que emerge da experiência concreta. Essa palavra, por sua vez, não é neutra: é situada, encarnada, histórica. Ao dialogar, o sujeito se torna autor e ator de sua vida, e é essa dimensão que faz do diálogo um vetor de emancipação. A partir dessa perspectiva, educar não é domesticar nem treinar, mas criar condições para que o outro fale, escute, transforme e se transforme. A educação torna-se, assim, um processo de escuta do mundo, um exercício de reciprocidade e uma celebração da pluralidade.

Desse modo, a reflexão sobre a fundamentação filosófica do diálogo em Freire e Buber não é uma abstração teórica, mas uma ferramenta para repensar a educação em sua inteireza. Ela nos convoca a revisitar as práticas escolares, a rever as estruturas autoritárias de ensino e a construir novos modos de relação baseados na confiança, na horizontalidade e na coautoria. Ao reconhecer o outro como Tu – e não como Isso –, como nos propõe Buber, ou ao tratá-lo como sujeito histórico, como insiste Freire, abrimos espaço para uma educação transformadora, sensível e ética. Assim, o diálogo não é apenas um conteúdo curricular ou um método pedagógico: é o próprio fundamento da relação educativa e, portanto, da construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

### **Martin Buber: a ontologia da relação e o princípio Eu-Tu**

Martin Buber<sup>9</sup> é um dos principais expoentes da filosofia do diálogo, cuja

9 A interpretação de Martin Buber aqui desenvolvida insere-se em uma consolidada tradição exegética internacional que compreende sua filosofia do diálogo para além de uma teoria da comunicação ou de uma ética interpessoal. Entre seus principais intérpretes, destaca-se Maurice Friedman (2002), cuja extensa produção evidenciou o caráter ontológico e existencial da filosofia do encontro, bem como sua inserção no conjunto do pensamento buberiano. De igual relevância são as contribuições de Paul Mendes-Flohr (1989), responsável por situar historicamente a obra de Buber no contexto do judaísmo moderno, do sionismo cultural e da filosofia social do século XX, demonstrando que sua reflexão sobre o diálogo permanece inseparável de suas preocupações éticas e políticas. No âmbito da fenomenologia, Bernhard Casper aprofundou a compreensão da relação Eu-Tu como acontecimento originário de presença e cooriginariedade, afastando leituras psicologizantes ou meramente intersubjetivas da filosofia buberiana. A presente leitura

contribuição reside na radicalidade com que afirma a relação como fundamento ontológico da existência humana. Sua obra central, *Eu e Tu*, propõe uma distinção fundamental entre dois modos de relação: a relação Eu-Tu, que é vivida, imediata e autêntica, e a relação Eu-Isso, que é mediada, instrumental e objetificante. A partir dessa distinção, Buber constrói uma ontologia relacional em que o ser humano não é uma substância isolada, mas se constitui no “entre” das relações. Para ele, o ser humano só se torna verdadeiramente humano quando se abre ao outro em sua totalidade, na presença e na escuta. O Eu só existe porque há um Tu que o convoca ao encontro. Assim, a relação Eu-Tu revela uma ética da presença e da responsabilidade, enquanto a relação Eu-Isso traduz o distanciamento característico das relações modernas, marcadas pelo domínio, pelo cálculo e pela funcionalização do outro (Buber, 2003; Pena, 2017). Nesse horizonte, a crise da modernidade é interpretada como o predomínio da lógica do Eu-Isso, que transforma o mundo e os seres humanos em objetos de uso e controle.

Essa crítica à objetificação tem implicações profundas para a educação. Buber rejeita qualquer pedagogia que reduza o educando a um objeto de intervenção ou a um recipiente a ser preenchido. A relação pedagógica, quando pautada no paradigma Eu-Isso, transforma-se em um processo técnico e hierarquizado, desprovido de escuta e de reconhecimento mútuo. Ao contrário, para Buber, educar é estabelecer uma relação Eu-Tu com o educando, reconhecendo-o como um ser em processo, dotado de singularidade e dignidade próprias. O educador não é aquele que transmite saber, mas aquele que se coloca disponível para o encontro, abrindo espaço para que o outro emergja como sujeito (Buber, 2003; Von Zuben, 2003). Nesse sentido, a educação é mais do que formação intelectual: é um processo ético-existencial que só se realiza na presença. Como destaca Santiago (2008), o ato educativo, na filosofia de Buber, não é uma técnica, mas um evento de sentido, no qual o vínculo entre Eu e Tu instaura um campo de responsabilidade e de transformação mútua. A autoridade do educador, portanto, não decorre da sua posição ou do seu saber, mas da autenticidade com que se insere na relação.

A concepção buberiana de educação como relação ética está profundamente marcada por sua filiação à mística judaica, especialmente ao hassidismo. Nessa tradição, o sagrado não está distante do mundo, mas se manifesta na vida cotidiana, nas relações e nos encontros. Isso confere à filosofia de Buber uma dimensão espiritual que transcende o racionalismo moderno e reintroduz a experiência como

---

dialoga com esse horizonte interpretativo, compreendendo o diálogo como categoria ontológica que fundamenta uma ética da reciprocidade e da responsabilidade, perspectiva que possibilita, posteriormente, explicitar suas fecundas aproximações com a pedagogia dialógica de Paulo Freire.

via de acesso ao real. O encontro Eu-Tu é, assim, um espaço de revelação, onde o outro não é reduzido a conceito, mas acolhido em sua alteridade radical (Buber, 2003). Essa alteridade não é um obstáculo, mas uma convocação à escuta e à responsabilidade. Como aponta Lima (2011), o caráter ético do diálogo buberiano exige um sujeito capaz de responder ao apelo do outro, não com soluções pré-fabricadas, mas com presença e abertura. Essa concepção rompe com o modelo do sujeito autocentrado e racionalista, típico da modernidade ocidental, e propõe um novo paradigma antropológico: o ser humano como ser de relação. A filosofia de Buber, portanto, propõe uma ética do inter-humano, na qual o que importa não é o que o sujeito possui, mas como ele se relaciona.

O conceito de “inter-humano” ocupa lugar central na ontologia relacional de Buber. Trata-se do espaço relacional onde o Eu e o Tu se encontram e onde a existência humana se dá em sua plenitude. Esse “entre” não é uma abstração teórica, mas o lugar da presença e da corresponsabilidade. Nele, o ser humano não é apenas um indivíduo, mas um sujeito ético em comunhão com outros. É nesse espaço que se constitui a comunidade autêntica, não como soma de indivíduos, mas como trama de relações vivas e singulares. A educação, nessa perspectiva, é o processo de formação dessa comunidade dialógica, onde cada sujeito é reconhecido e chamado a contribuir com sua voz única. Isso implica uma pedagogia que valoriza a escuta, a alteridade e a construção coletiva do sentido, superando modelos educativos centrados na homogeneização e na adaptação funcional. Na prática, essa pedagogia exige tempos mais lentos, relações mais horizontais e uma disposição contínua para o encontro. Como salienta Pena (2017), o verdadeiro aprendizado ocorre no entre, quando o sujeito se vê implicado pelo outro e se compromete com ele.

Essa pedagogia do encontro também reconfigura o papel da linguagem na educação. Para Buber, a linguagem não é mero instrumento de comunicação, mas manifestação da relação. A palavra é o lugar do entre, do gesto que chama e responde, do ato que vincula e transforma. A linguagem autêntica é sempre linguagem do Eu-Tu, pois não se dirige ao outro como coisa, mas como presença. A palavra, nesse sentido, é ponte e convite, é revelação e abertura. No âmbito educativo, isso implica uma linguagem que não silencia, não impõe, não classifica – mas que pergunta, escuta e acolhe. Como afirma Santiago (2008), é preciso cultivar nas escolas uma linguagem viva, que possibilite o surgimento da palavra do outro. Essa linguagem é condição para que o diálogo se realize como experiência de transformação mútua. O educador, nesse cenário, deve ser menos um transmissor de códigos e mais um mediador do sentido, alguém que sustenta com o outro

o peso da palavra e da escuta. Ao educar pela palavra viva, o educador contribui para a formação de sujeitos capazes de construir um mundo comum, não apenas funcional, mas habitável e significativo.

A filosofia do diálogo de Martin Buber nos convida a repensar profundamente os fundamentos da prática pedagógica. Ela nos desafia a superar modelos educativos centrados na eficácia, na técnica e na mensuração, e a recuperar a dimensão relacional, ética e existencial da educação. A relação Eu-Tu não é utopia ingênua, mas horizonte ético que denuncia a desumanização e aponta para possibilidades concretas de reencontro com o outro. Em um mundo marcado pela fragmentação, pela violência simbólica e pela crise das instituições, a pedagogia do encontro se configura como resistência. A filosofia de Buber oferece, assim, uma base sólida para a construção de práticas educativas comprometidas com a dignidade humana, a justiça relacional e a democracia vivida. O diálogo, nesse sentido, deixa de ser um meio e torna-se fim: é a própria forma de existência que desejamos cultivar. Ao incorporar essa perspectiva, a educação pode reencontrar seu sentido mais profundo – o de formar sujeitos que, na relação com os outros, reconhecem sua própria humanidade e se tornam construtores de um mundo mais justo e solidário.

### **Paulo Freire: o diálogo como práxis libertadora**

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das maiores referências da pedagogia crítica latino-americana e global. Sua trajetória de vida – marcada pela experiência da fome, da pobreza e do contato com os excluídos – foi determinante para a formulação de uma proposta educativa centrada na libertação dos oprimidos. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire desenvolve uma filosofia do diálogo profundamente comprometida com a justiça social, entendendo a educação como prática de liberdade e não de domesticação. O diálogo, nesse contexto, é mais do que um recurso didático: é um eixo ontológico e epistemológico da existência humana. O ser humano, para Freire, é um ser inacabado, em constante formação, que se humaniza na medida em que dialoga com o mundo e com os outros. Sua educação se estrutura na interação dialógica, na qual o educando não é objeto de transmissão, mas sujeito da própria história. Como destaca Ramalho (2022), essa concepção é inseparável da experiência popular e do compromisso com os excluídos, conferindo à pedagogia freireana uma radicalidade ética e política singular.

Desde as primeiras experiências de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, Freire percebeu que a estrutura tradicional da escola – autoritária, transmissiva e bancária – era ineficaz e opressora. Nela, os alunos eram tratados

como recipientes vazios a serem preenchidos com o saber do professor, o que anulava sua experiência de mundo e os mantinha em estado de silêncio e subordinação. Em oposição, Freire propôs uma pedagogia centrada no diálogo como ato de amor e coragem, no qual educador e educando compartilham a construção do conhecimento. O diálogo, segundo Freire (1987, p. 66), é condição para que os sujeitos tomem consciência crítica de sua realidade e se posicionem frente às estruturas de opressão. Essa prática está orientada por uma visão antropológica que vê o ser humano como projeto em devir, movido pela esperança e pela possibilidade do “inédito viável”. O educador, nesse contexto, não ensina conteúdos prontos, mas cria condições para que o educando nomeie o mundo a partir de sua própria experiência, superando a alienação e assumindo-se como sujeito histórico.

A concepção de diálogo freireana está fortemente ancorada em uma ética da alteridade e da escuta. Escutar, para Freire, é um ato político que implica reconhecer a dignidade do outro e legitimar sua palavra. Essa escuta, porém, não é neutra: é carregada de compromisso, pois só se escuta verdadeiramente quem se dispõe a transformar a realidade com o outro. Como lembra hooks (2021), motivada por Freire, o diálogo exige a presença amorosa e o desejo de mudança. Nesse sentido, o educador não pode se abster ou se esconder em uma neutralidade ideológica. Ele é sempre um agente ético-político<sup>10</sup>, cuja prática educativa deve ser orientada por valores de justiça, solidariedade e emancipação. A educação dialógica, portanto, parte da vida concreta dos educandos, de seus contextos e histórias, e é mediada pelos chamados “temas geradores” – questões emergentes do cotidiano que são problematizadas no processo pedagógico. Freire (1987, p. 109) destaca que esses temas permitem que o sujeito se veja no mundo e compreenda as contradições que o atravessam, impulsionando a ação transformadora.

No coração dessa proposta está a ideia de práxis: a articulação indissociável entre ação e reflexão, pensamento e prática. Para Freire, não basta falar do mundo, é preciso agir sobre ele. O diálogo, então, não é contemplativo nem meramente discursivo – ele é ato fundante da transformação social. É nesse movimento que se opera a conscientização: o processo pelo qual os sujeitos desvelam criticamente sua realidade e se organizam para transformá-la. Freire denuncia que as estruturas opressoras operam por meio de mecanismos como a manipulação, a invasão cultural e a divisão, as quais sustentam o silêncio e a dependência dos oprimidos

10 A inseparabilidade entre ética e política constitui uma constante na obra madura de Freire. A recusa da neutralidade pedagógica não significa partidarização da educação, mas reconhecimento de que toda prática educativa implica determinada concepção de ser humano, sociedade e conhecimento. A pretensa neutralidade converte-se, frequentemente, em mecanismo de reprodução da ordem estabelecida.

(Freire, 1987, p. 137). O diálogo é a resposta a essas formas antidialógicas de dominação, pois rompe com a verticalidade, promove o reconhecimento mútuo e fortalece a organização popular. A ação cultural, nesse sentido, contrapõe-se à ação opressora, ao valorizar o saber do povo e ao fomentar processos coletivos de criação e resistência. Como aponta Ramalho (2022), o circuito dialógico – investigação temática, reflexão crítica, escuta sensível e ação coletiva – sintetiza a proposta pedagógica freireana.

No entanto, Freire reconhece os desafios desse processo. A libertação não é mágica, nem imediata: ela exige enfrentamento das estruturas materiais e das subjetividades moldadas pela opressão. Um dos conceitos mais provocadores de Freire é o da “hospedagem do opressor” na consciência do oprimido – a internalização de valores e visões de mundo que impedem a emergência da autonomia. Expulsar o opressor de dentro de si é tarefa difícil, mas essencial, e só se realiza mediante o diálogo autêntico e a organização coletiva (Freire, 1987, p. 28). Nesse sentido, a educação libertadora não busca apenas transmitir conhecimento, mas criar condições para que os sujeitos se refaçam, se reconstruam e se organizem politicamente. A educação torna-se um ato insurgente, uma prática contra-hegemônica, um processo de refundação da subjetividade. Ela reconhece o conflito, a contradição e a ambivalência como elementos constitutivos da experiência humana e, ao invés de negá-los, os assume como motor da transformação. O educador freireano é, assim, alguém que caminha com os oprimidos, que aprende com eles, que se deixa afetar e que se compromete com um mundo onde todos possam ser mais.

A dimensão utópica do pensamento freireano está diretamente ligada à ideia de diálogo como projeto histórico. Freire acredita que o ser humano é um “ser de busca”, um “ser de esperança” e, portanto, capaz de construir coletivamente um futuro diferente. Essa utopia não é alienada da realidade, mas profundamente enraizada na prática social. O diálogo, nesse sentido, é a base de uma pedagogia da esperança – uma esperança ativa, engajada e criadora (Freire, 1987, p. 128). Em tempos marcados pelo autoritarismo, pelo individualismo e pela mercantilização do ensino, retomar a proposta freireana é um ato de resistência e reinvenção. Como nos lembra Alexandra Pena (2017), a ética do diálogo em Freire desafia as lógicas neoliberais que desumanizam o espaço educativo e deslegitimam os saberes dos povos. Ao propor uma pedagogia do encontro, do respeito e da escuta, Freire nos convoca a reconstruir a escola como espaço político de convivência, de aprendizagem e de luta por justiça social. Assim, o diálogo freireano permanece atual e necessário – não como técnica, mas como ética e horizonte de humanização.

## O diálogo como mediação ética, existencial e pedagógica

Ao comparar as concepções de diálogo em Martin Buber e Paulo Freire, torna-se evidente que, apesar das diferenças de contexto histórico, filosófico e cultural, ambos convergem na centralidade do diálogo como experiência fundante da existência humana e da educação. Para ambos, dialogar é existir com o outro, é reconhecer-se como sujeito ético na relação. O diálogo é, assim, muito mais do que uma ferramenta didática: é o próprio fundamento ontológico da relação educativa. Em Buber, o Eu só se constitui diante de um Tu, em um entre que transcende a objetificação. Em Freire, o sujeito se realiza na práxis, na mediação dialógica entre ação e reflexão crítica sobre o mundo (Buber, 2003; Freire, 1987). Ambas as perspectivas recusam o individualismo moderno e a lógica da instrumentalização que marcam a modernidade tardia, propondo uma filosofia da presença, da escuta e da coautoria. Essa convergência oferece uma contribuição decisiva à filosofia da educação: o resgate da educação como experiência ética e relacional.

A ontologia relacional de Buber e a pedagogia da práxis de Freire partem de premissas semelhantes sobre a natureza humana: o ser humano é um ser de relação, inconcluso, que se constitui no encontro com o outro. Em Eu e Tu, Buber afirma que toda vida atual é encontro, e que o Eu só é possível na presença de um Tu (Buber, 2003, p. 25). Para Freire, essa mesma incompletude é o que impulsiona o ser humano à busca, à linguagem, ao diálogo. Ambos rejeitam a concepção de sujeito isolado, autocentrado, e propõem uma antropologia do vínculo. No entanto, enquanto Buber acentua a dimensão espiritual<sup>11</sup> do encontro – influenciado pelo misticismo judaico<sup>12</sup> e pela tradição existencial –, Freire enfatiza a dimensão política e histórica do diálogo, enraizando-o nas lutas populares e nos processos de conscientização coletiva. Como sublinha Alexandra Pena (2017), embora suas ontologias sejam distintas, há entre eles uma ética comum: o compromisso com a

11 A influência do hassidismo sobre Buber não deve ser compreendida como afastamento da realidade histórica. Ao contrário, a tradição hassídica interpreta o cotidiano como lugar privilegiado da manifestação do divino. O encontro com Deus realiza-se precisamente na relação concreta entre as pessoas e no modo como o ser humano responde eticamente ao outro. A espiritualidade buberiana, portanto, não conduz à evasão do mundo, mas à intensificação da responsabilidade diante dele.

12 Embora frequentemente identificado como filósofo do encontro, Martin Buber esteve intensamente envolvido nas questões políticas de seu tempo. Sua defesa de um Estado binacional entre judeus e árabes na Palestina evidencia que sua filosofia da relação nunca permaneceu confinada à esfera da interioridade religiosa. A ética do encontro possui, em sua obra, consequências sociais e políticas concretas, uma vez que o reconhecimento do outro exige também formas institucionais capazes de preservar a reciprocidade e a convivência.

dignidade do outro como sujeito de palavra e de mundo<sup>13</sup>.

Essa ética se manifesta, de modo evidente, na rejeição à objetificação do outro. A crítica de Buber à relação Eu-Isso encontra eco na crítica freireana à “educação bancária”, que reduz o educando a um recipiente passivo. Em ambos os casos, trata-se de uma denúncia da reificação das relações humanas promovida por sistemas educativos tecnocráticos e autoritários. Buber (2003) sustenta que a relação Eu-Tu é marcada pela presença, pela escuta e pela não utilização do outro. Freire (1987, p. 58) denuncia que a pedagogia bancária silencia os educandos, negando-lhes a possibilidade de pensar criticamente sua realidade. Em contraposição, ambos propõem uma educação dialógica, na qual a escuta é condição da fala, e a presença é mais importante que o conteúdo. Essa escuta, porém, não é passiva: ela é ativa, amorosa e compromissada.

A convergência entre Buber e Freire também se revela na concepção de autoridade. Ambos rejeitam o autoritarismo, mas não negam a autoridade pedagógica. Para Buber, o mestre<sup>14</sup> é aquele que se coloca em relação Eu-Tu com o discípulo, conduzindo-o pela presença autêntica, sem coagir ou dominar (Buber, 2003). Em Freire (1987, p. 105), o educador tem autoridade porque dialoga, porque reconhece e valoriza a palavra do educando, construindo com ele o conhecimento. A autoridade, nesse sentido, não é hierarquia imposta, mas relação legitimada pela escuta e pela reciprocidade. Essa concepção desafia modelos pedagógicos baseados na transmissão unilateral de conteúdos e na neutralidade do professor. O educador, em ambos os autores, é aquele que está inteiro no encontro, que se compromete com o outro, que sustenta a tensão entre saber e não saber, entre ensinar e aprender. Essa autoridade é ética, e não apenas epistemológica, pois se funda na presença e no cuidado.

Contudo, as dissonâncias entre os dois pensadores são também relevantes e reveladoras. A primeira delas reside no fundamento filosófico de suas propostas. Buber parte de uma metafísica do encontro, influenciada pela tradição religiosa e existencialista, e sua concepção de transformação é interior, centrada na

13 Convém evitar uma oposição rígida entre espiritualidade e política. Embora Freire situe sua reflexão no interior das lutas históricas dos oprimidos, sua compreensão da educação permanece profundamente marcada pelo humanismo cristão e pela tradição da Teologia da Libertação. Em sua obra, o compromisso político não representa a secularização da experiência religiosa, mas sua concretização histórica. A práxis libertadora constitui, nesse sentido, uma expressão ética da esperança, da solidariedade e da vocação humana para o “ser mais”, categorias que articulam transcendência e transformação social sem estabelecer dicotomia entre ambas.

14 A figura do mestre, em Buber, não corresponde ao especialista que transmite informações, mas ao adulto cuja própria forma de existir educa. Sua autoridade decorre menos do domínio de conteúdos do que da autenticidade da relação estabelecida com o discípulo, razão pela qual educação e formação permanecem inseparáveis em sua filosofia.

na qualidade da presença e da escuta. A relação Eu-Tu, para ele, configura-se como um evento espiritual, muitas vezes irrepetível, que transcende o tempo cronológico e revela a profundidade do ser (Buber, 2009). Freire, ao contrário, parte de uma perspectiva histórica e política. Sua pedagogia é fundamentada na crítica às estruturas sociais injustas e no compromisso com a transformação das condições materiais da vida dos oprimidos (Freire, 1987). A transformação, aqui, não se dá apenas na interioridade do sujeito, mas na práxis coletiva que visa a construção de uma sociedade mais justa. Assim, enquanto Buber pensa a educação como experiência formativa existencial, Freire a concebe como prática social transformadora, atravessada pela luta de classes, pela história e pela cultura.

Essa distinção repercute no papel atribuído ao conflito. Freire vê o conflito como parte constitutiva da realidade social e educativa. O diálogo verdadeiro não foge do conflito, mas o assume como motor da conscientização. A tensão entre opressor e oprimido, entre saberes dominantes e saberes populares, é enfrentada no processo dialógico como caminho de libertação (Freire, 1987, p. 112). Já Buber tende a privilegiar a harmonia do encontro, mesmo reconhecendo as rupturas do mundo moderno. Sua ênfase está na superação das cisões por meio da presença e da escuta, e não na explicitação das contradições sociais. Isso não significa que Buber seja ingênuo ou alienado, mas que sua proposta se situa em outro registro – o do existencial e do espiritual. Essa diferença reforça a riqueza do diálogo entre os dois autores, que não se anula, mas se complementa. A pedagogia de Freire pode ganhar densidade ontológica com Buber, e a filosofia de Buber pode se tornar mais política com Freire.

Outra diferença relevante está na sistematicidade das propostas. Freire elabora uma metodologia concreta – a pedagogia dos temas geradores – baseada em procedimentos como a investigação temática, a codificação e a decodificação da realidade, e a ação transformadora (Freire, 1987; Ramalho, 2022). Sua proposta é aplicável em diversos contextos e tem sido experimentada por movimentos sociais, escolas populares e projetos comunitários. Já Buber não chega a propor uma metodologia pedagógica. Seu pensamento é mais reflexivo, menos aplicável de forma direta, embora profundamente inspirador. Sua pedagogia é ética e relacional, fundada na atitude do mestre diante do educando. Como observa Pena (2017), Buber oferece uma filosofia da presença, não um método, e é justamente essa ausência de técnica que torna sua proposta tão potente para repensar os fundamentos da educação em tempos de excesso de prescrição e normatização.

Apesar das distinções, a articulação entre as perspectivas de Buber e Freire tem grande potencial para a filosofia da educação contemporânea. Em um

mundo marcado pela fragmentação das relações, pelo esvaziamento do sentido coletivo e pela crise de sentido na escola, suas propostas nos ajudam a resgatar a centralidade do encontro, da escuta e do compromisso ético. A espiritualidade relacional de Buber – que valoriza o mistério do outro e a imprevisibilidade do encontro – dialoga com a esperança freireana no “inédito viável”, como horizonte de transformação coletiva. Ambos rejeitam o determinismo e apostam na potência do ser humano como criador de sentido. Como educadores, somos chamados a escutar com profundidade, a dialogar com coragem e a agir com compromisso. A palavra, para ambos, é mais do que linguagem: é gesto fundante de mundo. Assim, ao aproximarmos Buber e Freire, não buscamos fusão, mas tensão criadora, que permita à educação manter sua vocação ética, existencial e política em tempos de urgência civilizatória.

### **Implicações para a Filosofia da Educação contemporânea**

A análise das concepções de diálogo em Martin Buber e Paulo Freire oferece contribuições essenciais à Filosofia da Educação contemporânea, sobretudo frente aos dilemas ético-políticos de nossa época. Em um cenário marcado pela desumanização das relações, pela colonização da subjetividade e pela captura da educação por lógicas tecnocráticas, recuperar o diálogo como fundamento ético-pedagógico não é apenas uma escolha teórica, mas uma exigência civilizatória. A pedagogia dialógica emerge, assim, como antídoto à cultura da indiferença, à fragmentação dos vínculos e ao cinismo institucional. Tanto Buber quanto Freire compreendem o diálogo como acontecimento fundante: não é estratégia ou técnica, mas experiência de presença, escuta e reconhecimento mútuo. Suas contribuições ajudam a reorientar a filosofia da educação para além do funcionalismo escolar e em direção à formação integral do ser humano.

A modernidade, especialmente em sua versão instrumental, promoveu uma cisão entre razão e sensibilidade, conhecimento e experiência, sujeito e alteridade. Esse paradigma também contaminou a educação, frequentemente reduzida à transmissão de conteúdos quantificáveis, descolada de contextos, afetos e compromissos éticos. Adorno (1995, p. 123) já alertava para os riscos de uma educação desumanizada, guiada pela técnica e alheia à formação crítica. Nesse contexto, a filosofia da educação inspirada em Freire e Buber resgata a centralidade da relação. Ambos denunciam o esvaziamento das relações intersubjetivas e a perda do sentido ético do ato educativo. Para eles, formar não é instruir, mas cuidar, dialogar, reconhecer e promover encontros. Reencantar a educação passa, portanto, pela restauração da linguagem como lugar de sentido e do outro como interlocutor

legítimo – não como coisa a ser moldada ou avaliada.

Na perspectiva de Freire, o diálogo se faz na escuta radical, na abertura ao mundo do outro e no compromisso com a transformação das estruturas que produzem exclusão e silêncio. Escutar é reconhecer a dignidade da palavra do outro, mesmo quando essa palavra ainda é balbuciante ou marcada pela dor. Freire (1987, p. 109) insiste que o educador que escuta transforma a relação pedagógica: ele não deposita conteúdos, mas constrói pontes, redes de significação compartilhada. Em Buber (2009, p. 38), a escuta também é gesto originário de relação. Escutar é estar presente, inteiro, sem defesas ou mediações. É reconhecer o outro como Tu – único, irrepetível e digno de atenção. Na filosofia da educação, esse gesto adquire sentido político e epistêmico: significa romper com a pedagogia da pressa, do número e da indiferença, propondo uma nova ética do encontro e da escuta.

Essa ética implica a valorização da presença autêntica na relação pedagógica. Buber defende que o educador deve estar inteiro na relação, presente de forma verdadeira, não como especialista distante, mas como parceiro no processo formativo. Freire, por sua vez, propõe uma pedagogia do afeto, na qual a presença se dá como compromisso com o outro. A escuta ativa, a disponibilidade e o reconhecimento dos saberes populares são elementos fundamentais dessa presença. A filosofia da educação contemporânea precisa, portanto, recuperar a imagem do educador como presença ético-política, alguém que sustenta a complexidade das relações e que se compromete com a formação de sujeitos históricos. Essa presença não é neutra, mas situada, afetiva e insurgente.

Outro ponto decisivo é a crítica freireana à educação bancária e à lógica performativa do ensino. Em tempos de políticas neoliberais, que transformam escolas em empresas e alunos em clientes, a proposta de Freire adquire uma atualidade renovada. O diálogo, nesse contexto, é resistência. Ele rompe com a mercantilização da educação, com a homogeneização curricular e com a precarização docente (Streck, 2009). A filosofia da educação que se inspira em Freire propõe um deslocamento epistemológico: do conteúdo à escuta, da transmissão à participação, da avaliação ao cuidado. Buber reforça esse movimento ao propor uma educação para a totalidade do ser, voltada não para o desempenho, mas para o amadurecimento ético e espiritual. Ambos oferecem caminhos para reconstruir a escola como espaço de formação integral, onde a subjetividade não é anulada, mas valorizada como fonte de saber e como potência transformadora.

A pedagogia dialógica também exige uma reconfiguração da formação docente. Ser professor, nesse paradigma, é ser alguém que se forma na relação, que aprende com o outro e que assume a vulnerabilidade como condição do encontro. A escuta

e o cuidado tornam-se competências fundamentais, mais importantes do que o domínio técnico de conteúdos. Como defendem hooks (2021) e Pena (2017), formar educadores para o diálogo é formar sujeitos sensíveis, críticos e implicados em relação aos destinos do mundo. Isso significa uma revisão das políticas formativas, das práticas institucionais e das condições materiais do trabalho docente. O diálogo é inseparável da dignidade: não se pode dialogar em condições de opressão, desrespeito ou invisibilização. A filosofia da educação precisa, portanto, pensar também as estruturas que sustentam ou inviabilizam o encontro pedagógico.

Outro aspecto essencial é o vínculo entre diálogo e utopia. Freire afirma que o diálogo é sempre gesto de esperança, pois projeta o “inérito viável”, aquilo que ainda não existe, mas que pode ser construído na história. Essa utopia não é evasiva, mas profundamente concreta: nasce da análise crítica da realidade e da ação coletiva dos sujeitos (Freire, 1987, p. 128). Em Buber, essa dimensão aparece na imagem da comunidade do entre – um espaço relacional onde os sujeitos compartilham presença e responsabilidade. Embora sua utopia não seja política no sentido freireano, ela aponta para uma ética da convivência e da espiritualidade no cotidiano. Em tempos de desesperança, o diálogo reaparece como prática de resistência e reinvenção. A filosofia da educação é, nesse horizonte, também uma pedagogia da esperança – uma pedagogia que aposta na palavra, no vínculo e na possibilidade do comum.

A incorporação das contribuições de Buber e Freire à filosofia da educação exige uma abertura para outras epistemologias: indígenas, feministas, decoloniais, anticapitalistas. Todas essas perspectivas, como aponta hooks (2021), compartilham a crítica à colonialidade do saber e à violência simbólica da escola moderna. O diálogo, nesse sentido, não é apenas método, mas deslocamento epistêmico: é escuta das margens, das vozes silenciadas, dos corpos invisibilizados. A educação dialógica é também uma educação da Terra – uma escuta do mundo natural, dos tempos do corpo, das palavras ancestrais (Freire, 2005). Ela rompe com a lógica da aceleração, da produtividade e da neutralidade científica. Pensar a educação como espaço de diálogo é recolocar o humano no centro – não como medida de todas as coisas, mas como ser em relação, em cuidado, em responsabilidade. Buber e Freire, juntos, convocam a filosofia da educação a reencontrar sua vocação originária: ser pensamento do encontro e prática de transformação do mundo.

### **Considerações finais**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo demonstram que o diálogo, conforme concebido por Paulo Freire e Martin Buber, constitui-se como um

fundamento ontológico, ético e pedagógico indispensável à renovação da filosofia da educação contemporânea. Embora oriundos de matrizes filosóficas distintas<sup>15</sup> – Freire, comprometido com a libertação histórico-política dos oprimidos; Buber, ancorado numa antropologia relacional de inspiração existencial e mística –, ambos compartilham a convicção de que o ser humano é, essencialmente, um ser de relação. A educação, nesse contexto, não é uma prática neutra ou instrumental, mas um encontro fundante entre sujeitos, mediados pela palavra, pela escuta e pela responsabilidade mútua. O diálogo, portanto, ultrapassa o plano metodológico e se estabelece como um ethos pedagógico, convocando o educador a se implicar existencialmente no processo formativo. Em tempos de crise de sentido, de hiperindividualismo e de mercantilização das relações humanas, o pensamento desses autores reconfigura a missão educativa como um compromisso com a humanização, a justiça social e a produção de vínculos autênticos entre os sujeitos.

A pedagogia dialógica proposta por Paulo Freire, alicerçada na noção de práxis como ação-reflexão-transformação, denuncia a educação bancária e propõe, em seu lugar, uma prática emancipadora que reconhece os educandos como sujeitos históricos. O diálogo é aqui prática de escuta, de problematização e de reinvenção do mundo, constituindo o espaço onde os sujeitos tomam consciência crítica de sua realidade e se engajam na sua transformação (Freire, 1987). O educador, longe de ser um transmissor de conteúdos neutros, torna-se um mediador ético-político, alguém que aprende ao ensinar e que ensina ao escutar. Essa proposta encontra ecos poderosos nos movimentos populares latino-americanos, nas práticas de educação popular e nas pedagogias insurgentes que ainda hoje resistem à colonização neoliberal da escola. Retomar Freire, portanto, é mais do que homenagear sua obra: é recolocar o diálogo como princípio de uma pedagogia crítica, plural e comprometida com os excluídos. Sua atualidade reside na potência de abrir espaços de fala e escuta nos territórios historicamente silenciados, valorizando os saberes populares e o direito de todos à palavra.

Martin Buber, por sua vez, oferece à filosofia da educação uma ontologia da relação que fundamenta a experiência educativa em termos éticos e existenciais. Sua distinção entre as palavras-princípio *Eu-Tu* e *Eu-Isso* permite compreender que o educar só acontece quando há encontro verdadeiro, quando o outro é

---

15 As diferenças entre Buber e Freire devem ser compreendidas muito mais como deslocamentos de ênfase do que como incompatibilidades teóricas. Enquanto Buber oferece uma ontologia relacional na qual o diálogo constitui a estrutura originária da existência, Freire historiciza essa mesma relação ao inseri-la nas condições concretas da opressão, da educação e da transformação social. A aproximação entre ambos permite compreender que a ética do encontro pode adquirir densidade política sem perder sua profundidade existencial, assim como a pedagogia crítica pode encontrar fundamentos ontológicos para sua defesa do diálogo.

reconhecido em sua singularidade e não reduzido à função ou ao desempenho. O educador é aquele que se faz presente, que escuta com atenção e que sustenta o espaço do “entre” como lugar de formação. Sua proposta, marcada pela influência do hassidismo e da filosofia do diálogo, não pretende oferecer uma metodologia sistematizada, mas um horizonte ético que inspire práticas educativas baseadas na presença, na escuta e na corresponsabilidade (Buber, 2003, 2009). Ao valorizar o encontro como possibilidade de maturação do ser, Buber aponta para a necessidade de uma educação que transcenda os limites da racionalidade instrumental e abrace a totalidade do humano – incluindo sua espiritualidade, vulnerabilidade e desejo de comunhão. Em tempos de hiperracionalização da escola e de isolamento subjetivo, essa pedagogia do encontro nos convida a reumanizar os vínculos educativos e a restaurar o valor da presença como um bem escasso e essencial.

A articulação entre as propostas de Freire e Buber oferece, portanto, uma alternativa potente frente ao paradigma tecnocrático que vem colonizando as práticas escolares e a formação docente. Em oposição à lógica da performatividade e do controle, ambos propõem uma pedagogia centrada na escuta, na alteridade e na construção de sentidos partilhados. Freire enfatiza a ação política coletiva e a transformação das estruturas sociais, enquanto Buber insiste na experiência do encontro como acontecimento ético e espiritual. Essa diferença não constitui oposição, mas complementaridade. A educação precisa tanto da escuta silenciosa quanto da palavra insurgente; tanto do acolhimento do outro quanto da denúncia da opressão. A filosofia da educação contemporânea se enriquece ao integrar essas perspectivas, reconhecendo que a formação humana ocorre simultaneamente nos planos subjetivo e coletivo, íntimo e histórico. Essa síntese crítica, como defendem Pena (2017), Streck (2009) e hooks (2021), permite imaginar uma educação que seja ao mesmo tempo radical e sensível, crítica e amorosa, técnica e poética – uma pedagogia do vínculo e da resistência.

Dessa forma, as implicações do diálogo como fundamento ético-pedagógico ultrapassam a sala de aula e alcançam as estruturas políticas, os currículos, os modos de avaliação e os próprios conceitos de conhecimento e de sujeito. A escola, nesse horizonte, deixa de ser espaço de conformação e passa a ser território de escuta, de elaboração coletiva e de reinvenção. Isso exige uma formação docente que não se limite à transmissão de técnicas pedagógicas, mas que inclua a reflexão crítica sobre a presença, a linguagem e a escuta como dimensões fundantes da prática educativa. O diálogo também se revela como estratégia para lidar com as diversidades, os conflitos e os atravessamentos socioculturais presentes no cotidiano escolar. O educador dialógico é aquele que se dispõe a escutar vozes

múltiplas, a reconhecer subjetividades distintas e a construir, com os educandos, sentidos comuns que respeitem as diferenças. Assim, o diálogo torna-se também prática de justiça e de hospitalidade, possibilitando a emergência de uma escola mais democrática, plural e comprometida com a emancipação.

O diálogo, tal como proposto por Freire e Buber, constitui um gesto radical de esperança. Em tempos de crise ecológica, social e política, em que as relações humanas são mediadas por algoritmos, polarizações e discursos de ódio, recuperar o diálogo como prática educativa é reafirmar a possibilidade de construção do comum. O diálogo não é a negação do conflito, mas a disposição de escutá-lo e de transformá-lo em possibilidade de encontro. Ele é simultaneamente prática e horizonte, linguagem e ação, ética e política. Ao trazer à tona a dimensão relacional do ser humano, Buber e Freire devolvem à educação sua vocação originária: formar sujeitos capazes de viver com os outros, de agir no mundo e de produzir sentido. A filosofia da educação, ao incorporar essas contribuições, se reconcilia com sua função crítica, inventiva e comprometida com a dignidade humana. O diálogo, portanto, é mais do que uma categoria conceitual: é um chamado a viver a educação como experiência viva, aberta e solidária – como gesto cotidiano de resistência e de reencantamento do mundo.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.
- BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FRIEDMAN, Maurice S. *Martin Buber: The Life of Dialogue*. 4. ed. rev. and expanded. London; New York: Routledge, 2002.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.
- LIMA, Rafael e Silva. *A formação ética em Martin Buber e suas contribuições à pedagogia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- MENDES-FLOHR, Paul R. *From Mysticism to Dialogue: Martin Buber's Transformation of German Social Thought*. Detroit: Wayne State University Press, 1989.
- PARREIRA, Gizele Geralda. *Martin Buber e o sentido da educação*. Goiânia: IFG, 2016.
- PENA, Alexandra Coelho. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 751-781, mai./ago. 2017.
- PENA, Roselane Maria. A ética do diálogo como fundamento da formação: aproximações entre Martin Buber e Paulo Freire. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 751-772, set./dez. 2017.
- QUERETTE, Suzana Cortez Moraes. *Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- RAMALHO, Ramon Rodrigues. Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, 2022.
- SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. *Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber*. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- SILVA, Maria Janaina Mendes da. *A relação educativa na perspectiva dialógica de Martin Buber e Paulo Freire*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.
- STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru: EDUSC, 2003.
- XAVIER, Rosineide Barbosa. *A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.