

Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze'ev

Alexandre Guilherme¹

W. John Morgan^{2,3}

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS–Brasil

²Cardiff University, Cardiff–Reino Unido

³University of Nottingham, Nottingham–Reino Unido

RESUMO – Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze'ev. Três conceitos distintos relacionados ao papel do professor são considerados neste artigo. Buber compreende o docente como *professor-construtor* de uma comunidade dialógica que desempenha um papel fundamental na formação do caráter dos indivíduos. Freire desenvolve essa noção, acrescentando um matiz político, e defende um *professor-político* que desempenha um papel central na formação de indivíduos críticos e na libertação dos oprimidos. Gur-Ze'ev é crítico de Freire e defende o *professor-improvisador*, que exercita e incentiva a criticidade sempre, mas sem referência a utopias. O artigo compara e avalia criticamente estes conceitos relacionados ao papel do professor e indica as implicações de adotá-los não apenas para a educação, mas também para a sociedade em geral.

Palavras-chave: **Buber. Freire. Gur-Ze'ev. Professor.**

ABSTRACT – Considering the Role of the Teacher: Buber, Freire and Gur-Ze'ev. This article considers three different concepts of the role of the teacher. Buber understands the teacher as the *builder-teacher* of a dialogical community playing a fundamental role in the character formation of individuals. Freire develops this notion, adding a political tinge, and argues for a *political-teacher* who plays a central role in the formation of critical individuals and in the liberation of the oppressed. Gur-Ze'ev is critical of Freire and defends the *improviser-teacher*, who is always critical and encourages criticisms, but without reference to utopias. The article compares and assesses critically these concepts of the role of the teacher; and indicates the implications of adopting them, not only for education, but also for society more generally.

Keywords: **Buber. Freire. Gur-Ze'ev. Teacher.**

Introdução

Parece inconcebível pensar em educação sem professores. Isto se deve ao fato de que os docentes desempenham um papel fundamental ao proporcionarem que as pessoas falem, leiam, escrevam, pensem criticamente e tenham uma vida ética (Ayers, 1995). Mesmo aqueles que defendem uma educação mais progressista, concentrada nos alunos e na aprendizagem, não ignoram completamente a importância dos professores e do ensino, pois compreendem que seria impossível desenvolver o tipo de crescimento pessoal que imaginam sem a orientação de um professor (Shim, 2008)¹.

No entanto, o potencial para a divulgação de informações e o incremento das tecnologias de comunicação levou muitos a prever que os professores se tornariam facilitadores da aprendizagem, verdadeiros guias que permitem aos alunos “[...] desde a infância e ao longo de suas trajetórias de aprendizagem, se desenvolver e avançar através do labirinto de conhecimentos em constante expansão” (UNESCO, 2015, p. 54; Haddad, 2012). Além disso, o crescimento das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), dos MOOCs (*Massive Open Online Course* [Cursos Abertos Online Massivos]), da Educação a Distância e de outras tecnologias, como os programas específicos de computador que ensinam línguas, matemática e outros tópicos, apontou para uma necessidade sempre decrescente de professores. Tornou-se possível imaginar um desaparecimento gradual da profissão docente. No entanto, “[...] tais previsões não são mais convincentes: um magistério efetivo ainda deve ser considerado uma prioridade de políticas de educação em todos os países” (UNESCO, 2015, p. 54; Haddad, 2012).

De fato, a importância dos professores para o alcance de um novo modelo de desenvolvimento, baseado na compreensão do potencial individual e de sociedades sustentáveis, está ressurgindo. No entanto,

[...] diversas tendências apontam para um processo de ‘desprofissionalização’, tanto nos países do Norte quanto do Sul. Essas tendências incluem o influxo de professores mal qualificados, em parte em resposta à falta de professores, mas também por razões financeiras; a precarização de professores por meio de contratos de ensino, particularmente na educação superior, nível em que aumenta a dependência de auxiliares para satisfazer a carga de trabalho de ensino; a redução da autonomia de professores; a erosão da qualidade do magistério, em resultado de testes padronizados e de avaliações de professores influenciadas por grandes interesses; a invasão de técnicas de gestão privada no interior de instituições educacionais; e, em muitos países, a lacuna entre a remuneração de professores e de profissionais em outros setores (UNESCO, 2015, p. 54; Haddad, 2012).

Estas pressões e tendências significam que devemos repensar aspectos concernentes à profissão docente. Deve haver uma discussão sobre a natureza dos programas de formação de professores, do currí-

culo, da educação continuada depois que a formação estiver concluída, das metodologias usadas em instituições educacionais e dos programas empregados. Esses são os pontos fundamentais que precisam ser levados em conta se desejamos resolver os problemas enfrentados pela profissão; e estimular um novo modelo de desenvolvimento, de natureza humanista e incentivador de sustentabilidade em nível global (UNESCO, 2015). Entretanto, começamos com a pergunta mais fundamental: qual é o papel do professor na educação?

Este artigo contribui para uma resposta ao considerar três conceitos distintos relacionados ao papel do docente. Martin Buber o compreende como *professor-construtor* de uma comunidade dialógica por desempenhar um papel fundamental na formação do caráter dos indivíduos. Paulo Freire desenvolve esta noção, defendendo o *professor-político*, o qual desempenha um papel central na formação de indivíduos críticos e na libertação dos oprimidos. Ilan Gur-Ze'ev é crítico de Freire e defende o *professor-improvisador*, que é sempre crítico e incentiva a criticidade, mas sem referência a utopias. Neste artigo, dialogamos com esses três pensadores, comparando e avaliando criticamente seus respectivos entendimentos acerca do papel do professor, e indicamos as implicações da adoção de cada um deles não apenas para a educação, mas também para a sociedade em termos mais gerais.

Martin Buber: o professor como *construtor da comunidade*

Martin Buber (1878-1965), o bem conhecido filósofo e teólogo judaico, é considerado um dos maiores pensadores da educação do século XX. Buber teve uma carreira universitária excepcional e tornou-se um acadêmico proeminente na Alemanha. Entretanto, em 1933, quando Hitler chegou ao poder, Buber foi obrigado a retirar-se da Universidade de Frankfurt e dedicou seu tempo à *Frankfurt Lehrhaus*, que era um dos principais locais para a educação judaica na Alemanha, especialmente após a implementação, em 1935, das leis discriminatórias e antissemitas denominadas *Leis de Nuremberg* (Taylor; Shaw, 1987). Buber também foi diretor do Escritório para Educação de Adultos Judeus na Alemanha, responsável pela formação de professores voluntários para trabalhar na rede de *Lehrhauser* judaicas que se difundiu na Alemanha quando os judeus foram excluídos das instituições educacionais alemãs. A reputação de Buber era considerável naquela época, tanto como educador como líder moral. Hannah Arendt disse sobre ele ao escrever no *Le Journal Juif* em 16 de abril de 1935: “Martin Buber é um guia incontestável do judaísmo alemão. É o líder oficial e real de todas as instituições educacionais e culturais. Sua personalidade é reconhecida por todas as partes e todos os grupos. Além disso, é o verdadeiro líder da juventude” (Arendt, 2007, p. 31). Buber deixou a Alemanha em 1938 para se tornar professor de filosofia social na Universidade Hebraica em Jerusalém. Em 1949, após a fundação do Estado de Israel, sobre o qual Buber tinha sérias reservas, dado seu apoio a um Estado binacional, onde judeus e árabes compartilhassem o poder, o novo Ministro da Educação

israelense pediu seu auxílio para fundar um Instituto para Educação de Adultos. Sua finalidade era formar professores para trabalhar com imigrantes e era voltado à promoção de um senso de comunidade entre pessoas com as mais variadas origens sociais e culturais.

Isto proporcionou a Buber a oportunidade de desenvolver na prática sua noção de uma comunidade dialógica por meio da educação de adultos. Em *I and Thou* [Eu e Tu, 2012], publicado em 1923, Buber (1970, p. 94) sustenta que uma verdadeira comunidade [*Die wahre Gemeinde*] (uma comunidade dialógica):

[...] não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros em uma relação viva e recíproca [*daß sie alle zu einer lebendigen Mitte in lebendig gegenseitiger Beziehung stehen*]. A segunda resulta da primeira, porém não é dada imediatamente com ela. A relação viva e recíproca implica sentimentos, mas não provém deles. A comunidade [*Die Gemeinde*] edifica-se sobre a relação viva e recíproca, todavia o verdadeiro construtor é o centro ativo e vivo [*aber der Baumeister ist die lebendige wirkende Mitte*] (destaques e colchetes dos autores).

De acordo com isto, uma comunidade verdadeira surge quando (i) as interações entre os membros do grupo e (ii) entre os membros e o centro vivo do grupo, o *construtor* [*der Baumeister*], é baseado no *diálogo*. Além disso, o papel desempenhado pelo *centro vivo, ativo* [*lebendige wirkende Mitte*] é muito importante, sendo o próprio alicerce da comunidade [*Gemeinde*] porque facilita o *diálogo* entre indivíduos dentro do grupo e entre estes indivíduos e a comunidade. Uma maneira de visualizar isto é considerar o *construtor* como o eixo de uma roda e as relações dialógicas como os raios que conectam o centro às bordas, ou seja, o *construtor* aos membros da comunidade. É importante observar que *diálogo* significa relações Eu-Tu. Para Buber, estas relações são aquelas em que se está aberto ao Outro. Em comparação, existem as relações Eu-Isso, nas quais se objetifica o Outro. As relações Eu-Tu são éticas porque são baseadas em uma completa mutualidade e em uma conexão existencial profunda entre alguém e o Outro; as relações Eu-Isso são meramente instrumentais, pois as interações de alguém com o Outro são baseadas em considerar o Outro como um *recurso*, um objeto a ser usado (por exemplo, para obter informações). Entretanto, as relações Eu-Isso não são necessariamente *ruins* em si (como usar o Outro para alguma informação), mas podem se tornar problemáticas se forem levadas ao extremo, transformando-se na própria fonte de preconceitos como o racismo (Avnon, 1998; Morgan; Guilherme, 2013a).

Mas quem são estes *construtores*, estes *centros-vivos* da comunidade [*Gemeinde*]? Em um de seus ensaios teológicos, *Leadership in the Bible*, Buber caracteriza o *construtor*. Avnon (1998) observa que Buber (1978) identifica cinco tipos de liderança. O patriarca (como Abraão) consegue manter uma relação direta íntima com o Tu eterno, tendo sido

atribuída a ele a tarefa de criar um povo. O líder (como Moisés) recebe a missão de fundar uma nação, uma entidade histórica. O juiz (como Débora) surge como uma resposta aos tempos caóticos, nos quais existem tensões relacionadas ao desenvolvimento das pessoas – ou seja, o *diálogo* precisa ser renovado porque os membros do grupo estão desconectados, e o *construtor* precisa surgir para que isto ocorra. Walzer reconhece a compreensão de Buber ao distinguir povos (e o Patriarca), nações (e o Líder) e nacionalismos (e o Juiz) ao dizer: “[...] o primeiro é uma questão de experiência em comum, uma ‘unidade de fé’; o segundo é uma consciência coletiva desta unidade; o terceiro é uma consciência elevada ou ‘sobre enfatizada’ face à divisão ou à opressão. A unidade como povo é um impulso, a nacionalidade é uma ideia, o nacionalismo é um programa” (Walzer, 1988, p. 75 apud Avnon, 1988, p. 238-239). O quarto tipo de líder é o rei (como Davi), que emerge de um clamor do povo para ser governado historicamente. A quinta categoria de liderança, o profeta (como Samuel), surge dos problemas causados pela realeza e desafia tanto aqueles que estão no poder como as estruturas de poder que a sustentam. Pensamos que cada tipo de liderança diferente é uma faceta do *construtor*, do líder dialógico, no *centro* da *Gemeinde*. O efeito de cada tipo diferente de líder sobre as pessoas era permitir relações Eu-Tu entre eles e conectar cada um com aquelas *ideias* fundamentais que unem os indivíduos para responder a demandas imediatas. Ao fazê-lo, origina-se uma verdadeira comunidade, uma *Gemeinde*. Essa caracterização é muito útil, facilmente transferível para nossos tempos e para *líderes dialógicos* contemporâneos que se qualificam como *centros* de uma comunidade, como Mahatma Gandhi, Martin Luther King e Nelson Mandela, mas também para indivíduos anônimos que unem suas comunidades na busca por um futuro melhor e mais justo².

Isto necessariamente significa que o professor deve ser concebido como um *construtor*, um construtor da *comunidade* [*Gemeinde*] (Guilherme, 2015a)? Pensamos que necessariamente assim deve ser, porque é o *construtor* que prepara a estrutura ideológica, enquanto os membros do grupo recebem a *ideia* que os une como uma comunidade. “Os centros vivos da comunidade, os construtores da comunidade, geram, assim, no mundo social aquela qualidade de relação que constitui ‘o entre’” (Avnon, 1993, p. 60); *o entre* é aquilo que existe entre indivíduos quando se envolvem em relações Eu-Tu. Isto significa que sem o *professor-construtor*, um grupo de estudantes não pode entrar na dinâmica de relações Eu-Tu uns com os outros nem com o centro, pois está ausente, e continuarão aprisionados em relações Eu-Isso. Certamente, podem surgir relações Eu-Tu esporádicas e fortuitas entre alguns membros, mas não conseguirão formar uma comunidade, uma *Gemeinde*, porque o *centro vivo*, o *professor-construtor* estará ausente.

A importância da comunidade na educação é, de fato, crucial para a formação do caráter dos indivíduos. Ou seja, o *professor-construtor* e a comunidade que surge são fundamentais para compreender a importância e o peso ético de ser um ser moral. Na ausência de um *professor-construtor*, os estudantes podem continuar aprisionados pelo tipo de educação que meramente instrui, que é baseada em relações Eu-Isso

e não Eu-Tu. Este tipo de educação é aquilo que Buber denominou *Erziehung* (educação) e Freire chamou de educação *bancária*. Não forma o caráter, não se desenvolve naquilo que Buber referia como *Bildung* (formação do caráter) e que Freire identificou como educação *problematicadora* (ou *dialógica*). Na *Erziehung*, os indivíduos aprendem fatos e adquirem um rol de habilidades, mas não compreendem suas dimensões éticas. Ou seja, continuam sem saber que as ações existem no mundo e que o mundo existe nas ações de alguém. Encontra-se aí a importância do *professor-construtor* e de relações dialógicas para a educação e a sociedade. É o *professor-construtor* que possibilita a formação da comunidade, a *Gemeinde*, em educação, e ao fazê-lo afeta a formação do caráter dos indivíduos. Entretanto, Buber não leva plenamente em conta o sistema estrutural mais amplo que poderia impactar na formação de uma comunidade; ou seja, sem um sistema como este, torna-se quase impossível que o *professor-construtor* obtenha sucesso na educação de uma comunidade. Freire leva isto em conta, modificando fundamentalmente o papel do professor como *professor-construtor* para *professor-político*, para o qual iremos nos voltar agora.

Paulo Freire: o professor como *libertador político*

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro e pedagogo crítico, é outra figura muito importante no campo da educação do século XX. Concluiu sua tese de doutorado, intitulada *Educação e Atualidade Brasileira*, em 1959. Logo a seguir começou a trabalhar em um projeto inovador de combate ao analfabetismo na pequena cidade de Angicos, estado do Rio Grande do Norte, na região nordeste do Brasil. É interessante observar que, mesmo neste estágio inicial, ele defendia a relação entre política e educação, desenvolvendo um método de alfabetização pelo qual os indivíduos poderiam aprender a ler e a escrever e também adquirir consciência política. Entretanto, em 1964, um golpe de estado forçou Freire a se exilar em diversos países, notadamente no Chile, onde trabalhou em projetos de alfabetização e reforma agrária sob o governo de Salvador Allende, nos Estados Unidos, onde foi professor visitante da Universidade de Harvard, e na Suíça, onde trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas. Foi apenas em 1979 que o Brasil permitiu o retorno daqueles que tinham partido, e, um ano mais tarde, Freire decidiu, como disse muitas vezes, *reaprender* o Brasil. Quando retornou, lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e na Universidade de Campinas (UNICAMP), e em 1989 tornou-se Secretário de Educação da cidade de São Paulo, depois que o Partido dos Trabalhadores, que tinha ajudado a fundar, ganhou as eleições locais. Isto levou a influência do pensamento de Freire às políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao currículo e às metodologias, primeiramente na cidade de São Paulo e, mais tarde, em outros municípios (como Angra dos Reis/RJ e Porto Alegre/RS) e estados (como Rio Grande do Sul e Alagoas) (Saul; Silva, 2009). Deixou um corpo de trabalho muito vasto e sua *Pedagogia do Oprimido* (1970) talvez seja um dos textos educacionais modernos mais conhecidos.

Freire desenvolveu a noção de Buber do professor como *professor-construtor*, um *construtor da comunidade*, mas acrescenta uma dimensão política, ou seja, o *construtor da comunidade* torna-se o *libertador político* que desempenha um papel central na formação de indivíduos críticos e na libertação dos oprimidos. O *professor-construtor* transforma-se em *professor-político*. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) reconhece a influência de Buber sobre seu pensamento em uma passagem pouco conhecida que aborda a natureza da cooperação e da construção da comunidade. Citamos Freire (1970, p. 165):

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase 'coisa', na *teoria dialógica da ação*, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero 'isto'. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um *não eu* –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (destaque dos autores).

Esta passagem é importante não apenas porque reconhece a influência de Buber sobre Freire, mas também porque demonstra que Freire já está adaptando o conceito de diálogo de Buber em algo político; ou seja, em uma *teoria de ação dialógica*, como Freire a chama. Iremos demonstrar melhor isto.

Freire distingue a educação dialógica da educação não dialógica, à qual denomina *educação bancária*, na obra *Pedagogia do Oprimido*. Caracteriza a *educação bancária* como:

[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. [...] tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (Freire, 1970, p. 45-47).

A *educação bancária* de Freire seria uma forma de *domesticação*, imposta sobre as massas pelas elites opressoras. Este tipo de educação prepara os indivíduos para se encaixarem no sistema que os subjuga e não para questionarem sua situação. Freire afirma que nenhum sistema educacional ou educador é *neutro*, podendo *domesticar* ou *libertar* as pessoas (Freire, 1970; Archer, 2007). Isto implica em uma relação íntima entre o poder e as relações sociais, sugerindo que é possível desafiar as estruturas de poder ao tentar mudar as relações sociais que as originam. A *libertação* apenas pode acontecer por meio do que Freire chama

conscientização e práxis. A noção de *conscientização* de Freire é caracterizada pelo engajamento contínuo, crítico e dialógico dos indivíduos com seu contexto histórico, juntamente com uma crença profunda nas capacidades transformadoras do agenciamento humano e o compromisso com a confrontação e a superação das *situações limite* que as pessoas enfrentam (Freire, 1970). Para que isto ocorra, o indivíduo deve *conscientizar-se* dos problemas que emergem de sua própria situação e compreendê-los dentro do contexto estrutural da sociedade. Somente então o indivíduo consegue alcançar a conscientização referente às injustiças estruturais que alimentam a desigualdade social. Isso ocorre desta maneira porque se o indivíduo perceber os problemas unicamente a partir da perspectiva individual, eles podem vir a ser considerados como meros acidentes ou parte da ordem natural das coisas. Por conseguinte, as iniciativas educacionais e os movimentos sociais podem fazer contribuições importantes a este respeito (O'Cadiz; Wong; Torres, 1998; Mayo, 1999) e a intervenção de professores e estudantes contra a opressão em todos os níveis é fundamental para o alcance de sociedades justas (Schugurensky, 2011).

Isto significa que os professores têm um papel importante a desempenhar na conscientização e na libertação dos oprimidos; ou seja, Freire defende *o professor-político*³. Schugurensky (2011) observa que existe uma confusão referente a este assunto entre os debatedores de Freire e consideramos isto a seguir. A confusão surge porque, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970, p. 80) diz:

Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...].

Esta passagem, bem como outras semelhantes em sua obra⁴, levaram alguns debatedores a considerar Freire como apoiador da educação não diretiva devido a sua afirmativa de que *o educador-educando e o educando-educador não existem mais* (Schugurensky, 1998; Leach, 1982). No entanto, quando Freire (Freire; Gadotti; Guimarães; Hernandez, 1988, p. 76) foi questionado a respeito, disse:

Realmente eu nunca disse que o educador é igual ao educando. Ao contrário, sempre disse que a afirmação dessa igualdade é demagógica e falsa. O educador é diferente do educando. Mas essa diferença [...] não pode ser antagônica. A diferença se torna antagônica quando a autoridade do educador, diferente da liberdade do educando, se transforma em autoritarismo.

Isto sugere que Freire tenta manter um meio-termo entre as pedagogias diretivas e as não diretivas, o que pode ser considerado in-

sustentável. Primeiramente, afirma que o professor e os estudantes são cocriadores do conhecimento e que as diferenças entre eles são apagadas, e depois reconhece que existe uma diferença fundamental entre ser professor e ser estudante. Como deveríamos compreender esta antinomia no pensamento de Freire? Uma maneira é ler suas ideias acerca da perspectiva do pensamento de Buber. O *professor-construtor* de Buber possibilita uma comunidade baseada em relações dialógicas que originam respeito mútuo, uma comunidade na qual o professor e os estudantes afetam uns aos outros, formando o caráter de cada um e mantendo a diferença entre o *professor-construtor* (o *centro vivo*) e os outros membros da comunidade. Freire tenta o mesmo, mas seu estilo literário e má escolha das palavras levam os debatedores a mal-entendidos (Schugurensky, 2011). Além disto, Freire expande o conceito de *professor-construtor* para que abranja uma dimensão política, não discutida essencialmente por Buber. Freire transforma o *professor-construtor* no *professor-político*. Freire (1984, p. 520 apud Schugurensky, 2011, p. 102; Schugurensky, 2008) diz que: “[...] a questão é como ensinar sem impor aos educandos nosso próprio conhecimento e nossas opções políticas e ideológicas, sem tampouco omiti-los. Não escondo minhas opções dos educandos, mas também respeito suas escolhas”, o que é um posicionamento muito democrático. No entanto, apenas alguns anos mais tarde Freire (Shor; Freire, 1987, p. 157 apud Schugurensky, 2011, p. 102) foi adiante ao afirmar que: “[...] devemos dizer aos educandos o que pensamos e por quê. Meu papel não é ser silencioso. *Tenho que convencer os educandos de meus sonhos*, mas não os conquistar para meus próprios planos”, o que sugere quase uma imposição das ideias de alguém, embora, neste caso, Freire tenha sido cuidadoso com sua formulação. Schugurensky (2011, p. 102) também refletiu sobre o posicionamento de Freire e sugeriu que:

O argumento de Freire é que, quando os professores não revelam aberta e explicitamente suas posições aos estudantes, o fazem de maneira velada e implícita, e isto pode facilmente levar a enganar e manipular os estudantes sob os auspícios da neutralidade. Na medida em que Freire argumenta que a educação não pode ser neutra, depreende-se ser antiético tanto que os professores escondam seu posicionamento de seus estudantes quanto imponham suas ideias a eles. O desafio para os professores [...] é serem honestos e abertos ao revelarem seus pensamentos e valores e [...] respeitarem os estudantes que tiverem opiniões diferentes.

As tensões e os perigos do posicionamento de Freire ficam explícitos na análise de Schugurensky. Conforme mostramos a seguir, Gur-Ze'ev era crítico das ideias de Freire porque poderiam levar tanto à propaganda ativa como à falta de pensamento crítico. Por conseguinte, Gur-Ze'ev propôs um tipo diferente de professor, o *professor-improvisador*, para substituir e lidar com as insuficiências do *professor-político* de Freire.

Gur-Ze'ev: o professor como *eterno improvisador*

Ilan Gur-Ze'ev (1955-2012), israelita e filósofo da educação, é bem conhecido como escritor e debatedor da teoria crítica e da pedagogia crítica. Filho de um sobrevivente do holocausto do campo de concentração de Matthausen; nasceu em um bairro pobre de Haifa, no norte de Israel. Gur-Ze'ev não possuía nenhuma certificação e ingressou no ensino superior por meio de um programa de acesso da Universidade de Haifa. Seu doutorado abordou o tema do pessimismo na filosofia, dirigindo especial atenção à Escola de Frankfurt e a pensadores como Walter Benjamin, Theodore Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, tendo sido publicado como *The Frankfurt School and the History of Pessimism* (em hebraico; Gur-Ze'ev, 1997). Sendo professor na Universidade de Haifa, começou a organizar oficinas internacionais sobre pedagogia crítica (Oslo em 2002, Madrid em 2004, Oxford em 2006, 2007, 2008) e desenvolveu uma forte reputação entre os filósofos da educação. Gur-Ze'ev (2005; 2007) era um escritor prolífico e, tendo morrido prematuramente em 2012, deixou diversos escritos em inglês e outros em hebraico que ainda precisam ser traduzidos. É importante mencionar *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: toward a new language in education* (2005) e *Beyond the Modern-Postmodern Struggle in Education: toward counter-education and enduring improvisation* (2007), que são seus textos mais importantes em inglês (McLaren, 2012).

Gur-Ze'ev foi influenciado pelo pensamento de Freire e elabora algumas críticas sérias a sua versão de pedagogia crítica. De acordo com Gur-Ze'ev, a pedagogia crítica enfrenta dois problemas principais: (i) cria uma visão estreita da realidade ao conceber a opressão em um sentido muito limitado (Gur-Ze'ev, 2010c) e (ii) ao fazê-lo, torna-se incapaz de criticar a si mesma, pois acredita que pode explicar os problemas da realidade simplesmente aplicando seu método, o que é mecânico (Yaakoby, 2012; Tubbs, 2005; Gur-Ze'ev, 2005). A pedagogia crítica procura mudar o mundo, começar a revolução da realidade e implementar visões utópicas positivas em nome de uma sociedade mais justa e mais liberal. Por exemplo, a visão de Freire deve ser compreendida por meio da libertação de um oprimido pobre iluminado (Freire, 1970); para McLaren, por meio de uma democracia socialista (McLaren, 1998); para Giroux, por meio de uma democracia das diferenças (Giroux, 1991) (Yaakoby, 2012). O que é comum a cada uma destas visões estreitas da realidade é que um lado oprime, enquanto o outro é oprimido. Este é um problema em potencial, pois, quando um ideal utópico positivo é criado e é um objetivo a alcançar, torna-se impossível criticar e revisar o ideal porque fazê-lo coloca o projeto em perigo. Assim, as utopias deixam de ser uma finalidade e se tornam o princípio fundamental sobre o qual toda uma metodologia e uma filosofia são construídas. Um ótimo exemplo é o *freireanismo* encontrado em alguns círculos acadêmicos no Brasil e no exterior, que consideram a crítica ao pensamento de Paulo Freire e de seu próprio *freireanismo* como heresia (Weiler, 1996; Brayner, 2015).

Outro ponto de discussão é que a visão simplista da realidade apresentada em utopias positivas parece não levar em conta a complexa teia de relações de poder que realmente existe no mundo. Por exemplo, um indivíduo oprimido pode ser opressor de outro, como o homem pobre (oprimido de acordo com as ideias de Freire) que oprime sua mulher e filhos (oprimidos de acordo com a pedagogia feminista). Além disso, e talvez mais sutil e controverso, o oprimido pode encontrar maneiras de oprimir seus opressores de uma maneira do tipo hegeliano como senhor e escravo. Isto quer dizer que um membro de uma minoria oprimida pode implementar atos de terror absoluto contra aqueles que oprimem sua nação, e aqueles que são oprimidos podem se recusar a dialogar e discutir sua opressão com aqueles que os oprimem. Isto significa que instigar o medo e o não diálogo pode ser transformado em relações de poder e maneiras de oprimir, de causar instabilidade naqueles que oprimem de outras maneiras (Morgan; Guilherme, 2013a; 2013b).

Para Gur-Ze'ev, o que é problemático é o potencial para uma falta de autocrítica incorporada na pedagogia crítica, sendo nossa discussão que isto aponta para um problema fundamental enfrentado pelas pedagogias críticas. Como resposta, propõe a contraeducação, um termo cunhado por ele no qual a educação é: “[...] consciência de sua impossibilidade e não possui nem uma antitoxina nem um mantra emancipador para vender. Não é um porto seguro, nenhuma moral espiritualista nem nenhum guia insuspeito para facilitar a hospitalidade de uma nuvem de autoesquecimento que se tornará uma condolência forte o suficiente para ser parecida com a libertação [...]” (Gur-Ze'ev, 2010a, p. 20). A alternativa de contra-educação de Gur-Ze'ev não propõe uma utopia positiva inatingível e procura permanecer crítica e, mais importante, autocrítica. Para explicar isto, Gur-Ze'ev usa a metáfora de uma *caravana* para descrever o processo crítico e dialógico contínuo que deve ser compreendido em toda aprendizagem e educação. O posicionamento de Gur-Ze'ev é remanescente do Racionalismo Crítico de Karl Popper, uma teoria sustentando que todo o conhecimento e as teorias científicas devem ser criticados e todo conteúdo empírico pode e deve submeter-se a testes que podem falsificá-lo (Popper, 2013). Gur-Ze'ev (2011, p. 38-39) diz:

No idioma hebraico, 'Orcha' significa uma caravana de camelos e seres humanos com seus pertences que se movimentam em um deserto infinito rumo ao seu destino. 'Orcha' é um movimento improvisado para encontrar/criar seu próprio destino... O 'Orcha' nunca é determinado totalmente pela soberania territorial, nem mesmo por conhecimentos e povos dominantes. É um tipo de *companheirismo-em-movimento* [...].

Mas qual é o papel do professor na educação de Gur-Ze'ev? Pode-se discutir que o posicionamento de Gur-Ze'ev é uma reação à pedagogia crítica, então o papel do professor na contra-educação também deve ser compreendido como um desenvolvimento a partir do *professor-político*. Por conseguinte, a contra-educação concebe o professor como *im-*

provisador. O *improvisador* é uma constante na obra de Gur-Ze'ev e deve ser diferenciado do professor *político*. Gur-Ze'ev (2010b, p. 43) diz que o *improvisador* e a contra-educação apresentam uma

[...] abertura e criatividade... descontrolada que é responsável e generosa para com o Outro e se estende rumo ao desconhecido e à autossuperação como autoconstituição; sem um 'eu' egoísta-orientado iniciando a colonização do Outro, a resposta à alteridade ou ao autossacrifício do tipo *vitimizador*. A alteridade do outro, a insegurança, o não-consensual e a recusa da autoevidência e outras manifestações do convite ao projeto de 'retorno ao lar' [...] (destaque dos autores).

Isto significa que o *professor-improvisador* de Gur-Ze'ev é crítico, incentiva a criticidade e tudo pode estar sujeito a crítica, e esse processo causa mudanças na realidade. Entretanto, o *professor-improvisador* não oferece utopias positivas, como faz a libertação de Freire ao iluminar os pobres oprimidos, e, como tal, o *professor-improvisador* supera uma fragilidade crucial enfrentada pelo *professor-político* de Freire. Ou seja, o *professor-político* pode se tornar o propagandista de uma visão ideológica (como a libertação do oprimido ao iluminar os pobres) e, em consequência disto, do uso dos sujeitos como meios para alcançar uma finalidade (como usar os pobres oprimidos para alcançar o objetivo da libertação, porém restrita a uma forma muito estreita). O *professor-político* sabe o que o *oprimido* deve saber para alcançar sua utopia positiva, o que gera uma contradição porque o *oprimido* deve ser iluminado, mas de uma maneira predefinida determinada pelo *professor-político*.

Conclusão

Começamos mencionando a importância dos professores para um novo modelo de desenvolvimento baseado na completa compreensão do potencial individual e para o desenvolvimento sustentável em nível global e que, conseqüentemente, a profissão docente enfrenta desafios. A pergunta-chave neste contexto é: *Qual é o papel do professor na atualidade?* Contribuímos para esta discussão investigando três conceitos diferentes do papel do docente. Martin Buber o compreende como *professor-construtor* de uma comunidade dialógica, tendo um papel fundamental na formação do caráter dos indivíduos. Paulo Freire desenvolve esta noção e defende um *professor-político* que desempenha um papel central na formação de indivíduos críticos e na libertação dos oprimidos. Ilan Gur-Ze'ev critica o enfoque de Freire e defende o *professor-improvisador*, sempre crítico e incentivador da criticidade, mas sem referência a utopias. Concluimos que o conceito de professor de Buber é fundamental no sentido de formar uma verdadeira comunidade na sala de aula, bem como desenvolver o caráter dos indivíduos. Freire expande isto ao acrescentar uma dimensão política explícita ao papel do professor, mas isto parece ir longe demais com um perigo de transformar o professor em um propagandista e de usar os indivíduos como meios

para buscar uma utopia. Gur-Ze'ev está ciente deste problema e sugere que o papel do professor é ser crítico e incentivar a criticidade, mas sem metas utópicas. Sugerimos que é necessário fazer uma síntese destes três conceitos que visam à formação do caráter, do senso de comunidade e do pensamento crítico para a emergência de um diálogo verdadeiro e de uma *convivência* em sociedade.

Reconhecemos a dificuldade de implementar esta síntese, sobretudo porque os próprios professores são produto de seus sistemas educacionais e internalizaram sua metodologia, conhecimentos e valores. Isto significa que a socialização e as experiências da infância são muitas vezes reforçadas pelos programas de formação de professores visando à manutenção do *status quo* sem muito questionamento (Giroux, 1981; Zeichner; Gore, 1990; Yaakoby, 2012). Com relação a isto, Freire estava certo ao dizer que toda educação é política e que os professores têm um imenso poder sociopolítico porque educam a geração seguinte, e ao fazê-lo também influenciam o futuro da sociedade como um todo. À luz disto, é necessário explorar mais as possibilidades radicais de educação não formal e informal e o papel de *intelectuais orgânicos* gramscinianos da sociedade civil (Morgan, 2002).

Tradução do original inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 06 de julho de 2017

Aprovado em 20 de novembro de 2017

Notas

- 1 Não há dúvida de que existem aqueles com posicionamentos mais radicais, como Ivan Illich em sua obra *Deschooling Society* [Sociedade sem Escolas] (Illich, 1971) e, mais recentemente, Gustavo Esteva (Esteva; Prakash; Stuchul, 2005), defendendo a erradicação dos professores porque agem como forças que normalizam os indivíduos, ajudando a manter desigualdades socioeconômicas. Estes posicionamentos extremos exigem uma total reformulação dos sistemas educacionais e a erradicação da educação formal.
- 2 É importante observar que Buber usa a palavra *Baumeister*, construtor, e não *Führer*, líder, para descrever o construtor de comunidade. “O ‘líder’ contrasta com o ‘construtor’ porque é incapaz de estabelecer relações Eu-Tu com os Outros. O ‘líder’ consegue galvanizar apoio e unir os indivíduos, porém não ‘escuta’ nem ‘dialoga’ com os Outros, usando-os e os objetificando para alcançar seus próprios objetivos. Esta é a razão pela qual Buber se refere ao ‘líder’ como um Tu demoníaco, um Tu disfarçado aprisionado em uma existência monolítica; carece da dimensão espiritual necessária para ser um ‘construtor’” (Guilherme, 2015b, p. 836). Hitler é um bom exemplo deste *tu* demoníaco, do líder.
- 3 Não há dúvida de que Freire nunca usou o termo *professor-político*; entretanto, é discutível que esta seja uma implicação direta de sua afirmação de que toda educação é política.
- 4 Por exemplo, Freire (1970, p. 61) diz: “O educador já não é o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também

educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]. Já agora, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis [...].”

Referências

- ARCHER, David. Education or Banking? **Adult Education and Development**, Bonn, v. 69, p. 9-12, 2007.
- ARENDT, Hannah. A Guide for Youth: Martin Buber. In: KOHN, Jerome; FELDMAN, Ron (Ed.). **The Jewish Writings**. New York: Schocken Books, 2007. P. 31-33.
- AVNON, Dan. The ‘Living Center’ of Martin Buber’s Political Theory. **Political Theory**, Thousand Oaks, v. 21, n. 1, p. 55-77, 1993.
- AVNON, Dan. **Martin Buber: the hidden dialogue**. Lantham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1998.
- AYERS, Bill. **To Become a Teacher: making a difference in children’s lives**. New York: Teachers College Press., 1995.
- BRAYNER, Flavio Henrique Albert. **Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica?** Florianópolis: ANPED, 2015.
- BUBER, Martin. **I and Thou**. New York: Charles Scribner’s Sons, 1970.
- BUBER, Martin; DARKO, Shel (Ed.). **Mikrah: the way of the scripture**. Jerusalem: Bialik Institute, 1978.
- ESTEVA, Gustavo; PRAKASH, Madhu; STUCHUL, Dana. From a Pedagogy for Liberation to Liberation from Pedagogy. In: BOWERS, Chet; APFFEL-MARGLIN, Frédérique (Ed.). **Rethinking Freire: globalization and the environmental crisis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. P. 13-30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Herder & Herder, 1970.
- FREIRE, Paulo. Education, Liberation and the Church. **Religious Education**, London, v. 79, n. 4, p. 524-545, 1984.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio; HERNANDEZ, Isabel. **Pedagogía, Diálogo y Conflicto**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIROUX, Henry. **Ideology, Culture, and the Process of Schooling**. Philadelphia; London: Temple University Press & Falmer Press, 1981.
- GIROUX, Henry. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. **Social Text**, New Haven, n. 28, p. 51-67, 1991.
- GUILHERME, Alexandre. Conceiving the Teacher as the ‘Builder’ and Teaching as a ‘Situational Revelation’. **Studies in Philosophy and Education**, Berlin, v. 34, n. 3, p. 245-262, 2015a.
- GUILHERME, Alexandre. Reflexions on Mendes-Flohr’s and Avnon’s Interpretations of Buber’s ‘Living-Centre’: implications for the gemeinde. **Philosophia**, Assen, v. 43, n. 3, p. 821-841, 2015b.
- GUR-ZE’EV, Ilan. **The Frankfurt School and the History of Pessimism** (in Hebrew). Jerusalem: Magnes Press, 1997.
- GUR-ZE’EV, Ilan. **Critical Theory and Critical Pedagogy Today: toward a new critical language in education**. Haifa: Studies in Education, 2005.
- GUR-ZE’EV, Ilan. **Beyond the Modern-Postmodern Struggle in Education: toward counter-education and enduring improvisation**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

- GUR-ZE'EV, Ilan. Introduction. In: GUR-ZE'EV, Ilan. **Diasporic Philosophy and Counter Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010a. P. 11-28.
- GUR-ZE'EV, Ilan. The Nomadic Existence of the Eternal Improviser and Diasporic Co-Poiesis Today. In: GUR-ZE'EV, Ilan. **Diasporic Philosophy and Counter Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010b. P. 29-46.
- GUR-ZE'EV, Ilan. **The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010c.
- GUR-ZE'EV, Ilan. The Nomadic Existence of the Eternal Improviser and Diasporic Co-Poiesis in the Era of Mega-Speed. In: GUR-ZE'EV, Ilan. **Diasporic Philosophy and Counter-Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. P. 29-45.
- HADDAD, Georges. Teaching: a profession with a future. **Worlds of Education**, Paris, n. 159, 2012.
- ILLICH, Ivan. **Deschooling Society**. New York: Harper & Row, 1971.
- LEACH, Tom. Paulo Freire: dialogue, politics and relevance. **International Journal of Lifelong Education**, London, v. 1, n. 3, p. 185-201, 1982.
- MAYO, Peter. **Gramsci, Freire and Adult Education: possibilities for transformative action**. London: Zed Books, 1999.
- MCLAREN, Peter. Revolutionary Pedagogy in Post Revolutionary Times: rethinking the political economy of critical pedagogy. **Educational Theory**, Oxford, v. 18, n. 4, p. 431-462, 1998.
- MCLAREN, Peter. Remembering a Loving Warrior: Ilan Gur-Ze'ev 1955-2012. **Educational Philosophy and Theory**, Malden, v. 44, n. 2, p. 125-128, 2012.
- MORGAN, W. John. Antonio Gramsci and Raymond Williams: workers, intellectuals and education. In: BORG, Carmel; BUTTIGIEG, Joseph; MAYO, Peter (Ed.). **Gramsci and Education**. Oxford: Rowman & Littlefield, 2002. P. 241-262.
- MORGAN, W. John; GUILHERME, Alexandre. **Buber and Education: dialogue as conflict resolution**. London: Routledge, 2013a.
- MORGAN, W. John; GUILHERME, Alexandre. Martin Buber et Frantz Fanon: le politique dans l'éducation: dialogue ou rébellion. **Diogène**, Paris, n. 241, p. 35-57, 2013b.
- O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist; TORRES, Carlos Alberto. **Education and Democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo**. Oxford: Westview Press, 1998.
- POPPER, Karl. **The Open Society and its Enemies**. London: Routledge, 2013. [1945].
- SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O Legado de Paulo Freire para as Políticas de Currículo e para a Formação de Educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.
- SCHUGURENSKY, Daniel. The Legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions. **Convergence**, Toronto, v. 31, n. 1-2, p. 1-13, 1998.
- SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. London: Continuum, 2011.
- SCHUGURENSKY, Daniel; MADJIDI, Katherine. Reinventing Freire: Exceptional Cases of Citizenship Education in Brazil. In: ARTHUR, James; DAVIES, Ian; HAHN, Carole. (Ed.). **The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy**. London: SAGE Publications. 2008. P. 109-125.
- SHIM, Seung Hwan. A Philosophical Investigation of the Role of Teachers: a synthesis of Plato, Confucius, Buber and Freire. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 24, p. 515-535, 2008.

- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **A Pedagogy of Liberation: dialogues on transforming education**. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1987.
- TAYLOR, James; SHAW, Warren. Nuremberg Laws. In: TAYLOR, James; SHAW, Warren (Ed.). **A Dictionary of the Third Reich**. London: Grafton Books, 1987. P. 241-242.
- TUBBS, Nigel. The Philosophy of Critical Pedagogy. In: GUR-ZE'EV, Ilan (Ed.). **Critical Theory and Critical Pedagogy Today: toward a new critical language in education**. Haifa: Studies in Education, 2005. P. 226-240.
- UNESCO. **Rethinking Education: towards a global common good?** Paris: UNESCO, 2015.
- WALZER, Michael. Search for Zion. **Tikkun**, Oakland, v. 3, n. 3, Mar./Apr. 1988.
- WEILER, Kathleen. Myths of Paulo Freire. **Educational Theory**, Oxford, v. 46, n. 3, p. 353-371, 1996.
- YAAKOBY, Tova. **A Critical Examination of Neo-Marxist and Postmodernist Theories as Applied to Education**. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2012.
- ZEICHNER, Kenneth; GORE, Jennifer. Teacher Socialization. In: HOUSTON, Robert; HABERMAN, Martin; SIKULA, John (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York; London: Macmillan Publishing Company, 1990. P. 329-348.

Alexandre Guilherme é professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Possui muitas publicações sobre o tema da educação dialógica como ferramenta para reconciliação entre comunidades em conflito. Também publicou nos campos da filosofia e da teologia em conexão com Spinoza, Fichte e Schelling, além de ter traduzido diversas obras de Leonardo Boff, filósofo e teólogo brasileiro e um dos fundadores da Teologia da Libertação.
E-mail: alexandre.guilherme@pucls.br

W. John Morgan é professor emérito da Universidade de Nottingham, onde foi anteriormente responsável da Cátedra de Economia Política da Educação. Ele também é membro sênior do Instituto de Políticas da China; e professor honorário da Escola de Ciências Sociais e do Leverhulme Emeritus Fellow, Instituto de Pesquisa Social e Econômica, Dados e Métodos do País de Gales (WISERD), Universidade de Cardiff, País de Gales, Reino Unido. Seus interesses de pesquisa atuais estão em: economia política comparada da educação: especialmente Rússia e China; sociedade civil e a antropologia do conhecimento.
E-mail: morganj74@cardiff.ac.uk

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.