

Ser Professor e os sentidos da Didática por meio da lição tríplice: renascimento, conhecimento, compaixão

Being a teacher and the meanings of Didactics through the triple lesson: rebirth, knowledge, compassion

La Didáctica y los desafíos de la formación de docentes-investigadores en el contexto de la maestría profesional

Ivan Fortunato¹

Osmar Hélio Araújo²

Emerson Augusto de Medeiros³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1677>

Resumo: Neste texto, tomados pela inquietação a respeito do futuro do magistério como campo de formação e atuação profissional, escarafunchamos os possíveis sentidos da Didática imbuídos na última frase do livro “O terceiro instruído”, de Michel Serres: “Re-nascido, ele conhece, ele tem compaixão. Agora sim, ele pode ensinar”. Examinamos cada fragmento da frase, em busca de significados mais profundos para o exercício duplo de ser professor e de ser professor formador de novos professores. Em essência, trata-se de renascer, conhecer e sensibilizar(-se) cotidianamente.

Palavras-chave: formação de professores; didática; docência.

Abstract: In this text, taken by the concern about the future of the teaching profession as a training field for the professional performance, we scrutinize the possible meanings for Didactics embedded in the last sentence of the book “The Troubadour of Knowledge” by Michel Serres: “Re-born, he knows, he takes pity. Finally, he can teach”. We examine each fragment of the sentence, looking for deeper meanings for the dual exercise of being a teacher and being a teacher’s teacher. In essence, it is about being reborn, knowing and sympathizing daily.

Keywords: teacher education; didactics; teaching.

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil.

³ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil.

Resumen: En este texto, tomados por la preocupación por el futuro de la profesión docente como campo de formación para el desempeño profesional, escudriñamos los posibles significados de la Didáctica imbuidos en la última frase del libro “El tercero educado”, de Michel Serres: “Re-nacido, lo sabe, tiene compasión. Ahora puede enseñar”. Examinamos cada fragmento de la oración, buscando significados más profundos para el ejercicio dual de ser docente y ser docente-docente de nuevos docentes. En esencia, se trata de renacer, conocer y concienciar(se) diariamente.

Palabras clave: formación docente; didáctica; docencia.

1 INICIANDO

Este escrito volta a um assunto longevo: Ser Professor e os sentidos da Didática. Trata-se de manter viva a reflexão sobre a docência como ofício e vocação que serve à sociedade no sentido de transformá-la. Dessa forma, como as coisas sempre mudam, os sentidos da docência e, portanto, da Didática também variam – ou pelo menos deveriam variar.

Os sentidos que colocamos em reflexão cá neste texto são os sentidos *de hoje*, não numa comparação nostálgica com o de ontem, mas numa imersão constante e profunda do que vivemos, cotidianamente, como professores.

Temos acompanhado, no exercício diário como professores formadores em cursos de licenciatura, que muitos estudantes reconhecem a importância da docência como pilar de transformação social, mas nem todos se veem na profissão, após a conclusão do curso (ARAÚJO; FORTUNATO; CASTRO, 2020). O que percebemos, em essência, é que o sentido (por que e para que) de estar em um curso de licenciatura é um dos elementos mais angustiantes para muitos desses estudantes, pois estudam para se formar no que não pretendem se tornar (cf. visto, por exemplo, em Araújo e Fortunato, 2020). Percebemos, também, que a Didática não tem favorecido à formação dos professores, provavelmente porque não se renova, não se aprofunda na relação entre o que e o porquê se ensina aquilo que se ensina, e não faz com que se confronte quem se é (em essência) com o que se faz como docente (HERRÁN; FORTUNATO, 2019).

É preciso, inevitavelmente, superar a ideiação de uma *didática magna*, conforme postulada há séculos por Comenius, na qual haveria uma fórmula mágica capaz de ensinar tudo a todos. Não se trata de ensinar tudo a todos, mas de ensinar tudo o que está nos programas prontos e nos currículos padronizados, para que todos apresentem resultados positivos nos testes em larga escala – aí,

sim, cabem os pressupostos de uma didática magna, pois já está tudo pronto, formatado, bastando executar.

Mas queremos outra educação e, portanto, outra docência. Como forma de resistência, trazemos a proposta de uma Didática em letra maiúscula, que é situacional, contextualizada e se desenvolve por meio do diálogo entre educandos e educadores e da compreensão complexa de mundo. Trata-se, em essência, de pensar a docência na contramão das propostas de modelos a serem seguidos, mas de forma orgânica, reflexiva, crítica, afetiva e dialógica.

Ao longo dos anos de militância como professores formadores, a inspiração para permanência (e insistência) no trabalho de formar novos professores e professoras foi encontrada em diversos autores, como na educação pela liberdade de Sumerhill (NEILL, 1984), na Pedagogia da autonomia do patrono da educação brasileira (FREIRE, 1996), na Alegria de Ensinar de Rubem Alves (1994), nas técnicas progressistas de Célestin Freinet (1975), na pesquisa sobre formação docente de Gatti (2010) etc. Cada uma dessas influências, à sua maneira, foi nos ajudando a (re)pensar a (nossa) docência e, de forma mais ampla e complexa, o (nosso) papel como professores formadores e os reflexos disso tudo na educação. Sempre – insistimos – de forma a tentar qualificar cada vez mais a importância dos professores na tão almejada transformação do *status quo* social, importância essa que se justifica pela profissionalização.

Ainda, com o auxílio valioso de Nóvoa (2021), encontramos ancoradouro para refletir toda essa preocupação com a docência, a formação e profissionalização docente na pungente obra do filósofo francês Michel Serres; um *outsider*, nas palavras de Silvio Gallo (2015), provavelmente pela forma literária e metafórica, mas, principalmente, provocativa com que tratou uma multiplicidade de temas ao longo de sua carreira, da filosofia e história das ciências, passando pela guerra, ecologia e literatura, incluindo, entre esses, a educação. Dentre as mais de 50 obras publicadas por Serres, destaca-se, neste tema, conforme indicação de Nóvoa (2021), “O terceiro instruído”, livro publicado em 1991, o qual trata com mais profundidade as ideias do autor a respeito da educação. Metaforicamente, neste livro, a educação é vista como um caminho no qual:

[...] aprender é lançar-se ao rio, buscando, a nado, atravessar de uma margem a outra. Mas o que importa é lançar-se ao movimento, partir, iniciar o processo. É a travessia que conta, muito mais do que a chegada. E essa

travessia é mistura, é mestiçagem, encontro fundamental com o outro, mas especialmente o processo de misturar-se com ele, confundir-se com ele. Ensinar e aprender não consiste em afirmar identidades, mas em perder identidades, produzir misturas e mestiçagens, lançar-se à aventura do desconhecido para, dela, surgir renovado. Um encontro com as diferenças, portanto. (GALLO, 2015, p. 238).

O livro que trata dessa aventura que é a travessia pelo desconhecido é, sem dúvida, sua obra mais importante para a educação e sua comunidade – docentes, estudantes, dirigentes etc. –, pois é inspirador, instigante e provocativo. Trata da travessia, não da chegada. Ou seja, trata do processo (de ensinar e de aprender) e não necessariamente dos resultados que isso pode trazer. A educação não se reduz aos momentos de colheita (notas nas provas, aprovação nos processos seletivos universitários ou das empresas), mas, ao descobrir-se *durante*... durante leituras, durante tarefas individuais e coletivas, durante os diálogos, durante as explicações, durante as pesquisas... *durante*, essa é a palavra-chave. A metáfora da travessia de Serres (1991) desnuda isso.

Apesar da importância basilar da obra, Nóvoa (2021, p. 89) destacou as duas últimas linhas do livro, “impressas num final de página, quase como se estivessem ali a mais”, como as mais capazes de nos ajudar e encontrar algumas soluções para nossa inquietação a respeito da produção de sentidos para a docência. Ainda, estamos de acordo com Nóvoa (2021): são nessas linhas que encontramos os sentidos mais profundos da profissão. Então lá, bem no final do livro, aliás, depois do último parágrafo, com uma linha em branco separando o trecho do resto do texto, Serres (1991) anotou:

*“Re-nascido, ele conhece, ele tem compaixão.
Agora sim, ele pode ensinar”.*

Nosso objetivo aqui passa a ser o de escarafunchar essas linhas, verbo a verbo, vírgula a vírgula, pois acreditamos, sinceramente, que nessas palavras se escondem a essência da docência – como profissão e como modo de vida. Descortinar a essência da docência é, ao mesmo tempo, reconhecer a Didática como modo de se projetar na profissão, pois envolve uma complexidade de questionamentos sobre o que, para quem, quando, onde, como e por que se ensina. Seguimos a travessia.

2 RE-NASCIDO

A primeira coisa que devemos dizer a quem abraça o magistério é que precisamos de fazer sobre nós mesmos um trabalho de re-nascimento. Ser professor não é entrar numa profissão técnica ou mecânica, é construir um caminho que junta aquilo que somos como pessoas e aqueles que seremos como profissionais. Na docência trabalhamos com a humanidade dos outros, os nossos alunos, e nunca seremos capazes de o fazer se não nos dedicarmos também a cultivar a nossa própria humanidade. Nós somos como ensinamos e ensinamos aquilo que somos. (NÓVOA, 2021, p. 89-90).

António Nóvoa (2021) nos ajuda a olhar a/para a docência no seu sentido mais amplo, desde a dimensão pessoal até a profissional. Indica-nos que a docência, na verdade, re-nasce a cada situação específica de autodescoberta/autoconstrução pessoal e profissional. Assim, abraçamos a ideia de que o ponto de partida e de chegada da docência é também um trabalho de autoconstrução e de autoformação que nos permite nos relacionar com o outro e conosco. É por isso que, mais do que afirmar que a docência se volta para o trabalho com a humanidade dos outros, melhor será reconhecer que ela nunca pode deixar de partir de um trabalho de cultivo da própria humanidade. É exatamente com base nesse trabalho que podemos encontrar um caminho de/para o re-nascimento de que nos fala o autor. Cabe, aqui, a afirmação de Alarcão (2020, p. 25) de que “[...] ser professor (e crescer como professor) implica conhecer-se a si mesmo/a, no que se é e no que se faz. A melhor atitude que conheço para esse efeito é uma atitude reflexiva”.

Pode-se pensar o trabalho de cultivo da própria humanidade docente como o exercício de propor a si mesmo a resignificação das qualidades pessoais e socio-culturais, atribuir valor ao que é *vivido* no cotidiano pessoal e profissional, vendo nisso um meio suscetível de compreender a historicidade de suas aprendizagens e, por consequência, resignificá-las sempre em uma perspectiva emancipadora. Ou, por melhor dizer, trata-se de nutrir maior interesse pela própria pessoa.

Parafraseando Josso (2007), esse trabalho de resignificação da própria humanidade docente é pensar a si, sensibilizar-se, emocionar-se, apreciar a si e permitir-se (re)aprender. Como bem apontou Alves (2012, p. 20), com lastro em Paulo Freire, “[...] aprender, característica intrínseca do humano, [...] precede o fenômeno do ensino. É aprendendo que assumimos a condição de ensinar, e ensinando nos permitimos aprender”.

Nesse sentido, pode-se pensar que é essa prática de cultivar a nossa própria humanidade docente que confere à docência uma razão de ser. Essa razão deve ser entendida também como emoção, daí o enfrentamento à didática magna por meio de uma Didática situacional, por meio da qual não apenas se pensa nas formas de ensinar, mas a quem se está ensinado e, mais fundamental ainda, por que, para que se ensina e o que também se pode aprender com aquele que se pretende ensinar.

Assim, exercitar a própria humanidade docente se apresenta como verdadeiro “antídoto” para neutralizar as possibilidades da docência como uma profissão técnica ou mecânica. A aridez da docência existe, muitas vezes, não porque deixamos de trabalhar a humanidade dos outros, mas porque teimamos em não desenvolver um trabalho de re-nascimento. Sem esse trabalho de re-nascer, corre-se o perigo de desenvolver-se uma técnica “fria”, sem poder de humanização e mobilização para o processo de aprender. Trata-se, assim, do entendimento de que a docência exige o exercitar da própria humanidade para o fortalecimento dos laços humanos. Nesse caso, é sempre saudável retornar a Paulo Freire (2001, p. 264): “[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz”.

Tal como foi apontado por Nóvoa (2021), no magistério, as dimensões humana e profissional se encontram articuladas no cerne da profissão. Por isso que essas mesmas dimensões devem, conseqüentemente, ser cultivadas também em articulação. É nesse caminho que o que somos como pessoas se mistura com o que somos como profissionais. Trata-se, por assim dizer, do entendimento de que a docência é concebida no interior da nossa própria humanidade. Entendemos, aliás, que se trata de uma profissão que re-nasce ao mesmo tempo que o professor re-nasce como pessoa. Somente a descoberta desse trabalho de re-nascimento pessoal e profissional é capaz de produzir resultados e, assim, legitimar a importância da docência.

Na perspectiva Didática, o que ensinamos está ancorado naquilo que somos, pois vimos com Nóvoa (2021, p. 90) que: “Nós somos como ensinamos e ensinamos aquilo que somos”. Ou seja, como ensinamos e como somos é o que acrescenta na humanidade dos outros. Nesse caso, jamais podemos negar o papel dos professores no processo de humanização das sociedades.

Nunca se ouviu falar de alguém que nasceu professor. Se assim o fosse, precisaríamos negar a condição do ser humano de ser inacabado. Talvez por isso

que Paulo Freire (1991, p. 58) escreveu: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Com isso, por que não dizer que o Ser Professor re-nasce de um contínuo processo de re-nascimento *da* prática e na reflexão sobre a prática?

O sentido da Didática evidenciado nesta discussão recorda que ser professor é lançar-se num permanente processo de re-nascimento que implica deixar para trás o que é “conhecido” e que dá “segurança para lançar-se no desconhecido”. O termo “travessia” é, assim, o que mais se adequaria aqui, justamente por conter a ideia da necessidade de uma caminhada. E nós acrescentamos: do “conhecido” para o desconhecido. A travessia é, assim, a âncora do Ser Professor.

Uma travessia que vai sendo construída pela dúvida, uma caminhada à deriva, digamos assim, “largada nas mãos” das próprias dúvidas, medos, clareza e compromisso com a humanidade dos outros e com a nossa própria humanidade. Trata-se de uma caminhada que vai se rompendo propriamente na prática e na reflexão sobre a prática, uma reflexão sempre hesitante, não necessariamente sobre o caminho a seguir, nem muito menos sobre o certo e o errado, mas porque a essência do magistério não cabe em nenhuma “certeza”. A única certeza que temos é de que as coisas sempre mudam.

3 ELE CONHECE

A segunda coisa que devemos explicar é a importância do conhecimento. A missão de um professor é conduzir os alunos ao conhecimento: não podemos desvalorizar o conhecimento para nos centrarmos apenas nos alunos, nem podemos ignorar os alunos para nos dedicarmos unicamente ao conhecimento. A tensão conhecimento-alunos está no coração da profissão docente e do trabalho dos professores. (NÓVOA, 2021, p. 90).

Em sintonia com o argumento de Nóvoa (2021), esta seção tem dupla finalidade: busca-se revisitar a importância do conhecimento e, por consequência, o sentido da missão de um professor de conduzir os alunos ao conhecimento, como registrou o autor. E nessa relação indissociável: conhecimento e a missão de um professor, o esforço permanente pela busca por um espaço específico para centrar-se no aluno como ser social.

Há algo em volta da docência que diz respeito ao conhecimento. Ser professor é ensinar, e essa é a retórica mais global a respeito da profissão. Professor ensina, portanto, se não está em sala de aula, não está trabalhando; e a frase acaba aí. Essa é a sina da profissão, resguardada por um contingente muito grande da sociedade como um todo, confundindo “dar aulas” com ser professor. É claro, não podemos negar a importância do conhecimento para a constituição das sociedades, sobretudo precisamos considerá-lo como instrumento irrenunciável quando se trata da formação de seres crítico-pensantes. Trata-se, ao mesmo tempo, do conhecimento como uma experiência de descoberta plenamente humana.

Em síntese, o conhecimento é sobretudo a capacidade humana de descobrir, para compreender(-se) e construir a nossa própria humanidade e contribuir para a humanidade do outro. Claro que não é o simples fato da existência do conhecimento que determina sua importância para a vida em sociedade, mas sua capacidade de transformar a humanidade de cada ser. Não obstante, o conhecimento guarda o dever do ato de humanização.

Mas, como registrou Nóvoa (2021, p. 90), o reconhecimento do valor inestimável do conhecimento no cerne da profissão docente não significa “ignorar os alunos para nos dedicarmos unicamente ao conhecimento”, mas tomar como missão “conduzir os alunos ao conhecimento”. Por isso precisamos voltar a Paulo Freire (1996) e ter sempre ciência de que conduzir ao conhecimento é basilaramente distinto de depositar envelopes de informações nos estudantes. Enquanto a condução é o ato de ensinar e aprender pelo diálogo, o depósito é mera retórica seguida da necessária memorização.

Não obstante, essa distinção entre conduzir e depositar é uma das tantas coisas mais fáceis de se assumir no discurso do que na efetiva prática. Longe de tomar como verdadeira essa dicotomia do binômio teoria-prática, queremos chamar atenção ao que se efetiva como processo de ensino nas instituições de ensino: o currículo oficial das avaliações externas em larga escala como bússola das atividades de sala de aula, o material didático como apostilado, as fórmulas, as datas, as capitais...

Isso remete à indagação de Rubem Alves (1994, p. 10), ao constatar que não há alegria nem felicidade nem nada parecido na escola, pois estão todos muito ocupados com literatura, ciências, matemática ou história – tudo o que se ensina, afirma, deveria ser um “deleite para a alma”. Sem tal deleite, afirma Alves

(1994, p. 34), tudo o que temos é uma escola que trabalha como um “moedor de carne” que, por meio do trabalho curricular, transforma todos seus estudantes (e professores), em uma “pasta homogênea”, preparando-os para se tornarem úteis à sociedade.

Nesse sentido, conduzir ao conhecimento pode ser um elemento de uma engrenagem maior, azeitada pelo *status quo* social já estabelecido, no qual cada pessoa busca se adequar para fazer parte. Ou, ainda, conduzir ao conhecimento pode ser um movimento de conscientização, resistência, transformação e ruptura. Por isso, conforme já delineado neste escrito, Ser Professor, sobretudo mediado por uma Didática que se (re)constrói circunstancialmente em oposição a uma *didáctica magna*, é assumir a missão de não apenas conduzir os alunos ao conhecimento, mas inseri-los em um espaço que os permitam construir seu próprio conhecimento mediante o diálogo, a participação, a curiosidade, a pesquisa e até mesmo a alegria de conhecer.

Assim, ao revisitarmos a discussão aqui apreendida, fica patente a importância de uma docência do “conhecimento e para o conhecimento”. Declaramos, então, que Ser Professor que Conhece é assumir a missão da docência de ensinar, mas sem ignorar os alunos para nos dedicarmos unicamente ao conhecimento.

4 ELE TEM COMPAIXÃO

A terceira coisa que devemos lembrar é o sentido da compaixão, no sentido filosófico do termo. Entrega. Cuidado. Dedicção. Envolvimento. Compromisso. Ninguém é professor na indiferença [...] Ser professor é conseguir que cada aluno vá o mais longe possível no seu próprio caminho. (NÓVOA, 2021, p. 90).

Da/na compaixão, cuja essência foi bem delineada por Nóvoa (2021), nasce e firma-se o magistério. Como toda escolha profissional, tem consequências, ousamos dizer que quem decide Ser Professor interessa-se e responsabiliza-se também pela humanidade dos outros, criando as condições para a realização do ato pedagógico, cuja centralidade é a pessoa do estudante. Isso porque, como nos conta Romanowski (2021, p. 3): “Contribuir para tornar o mundo humano é nosso trabalho e nosso compromisso como docentes para a humanização”. Assim, como escreveu Nóvoa (2021), a abordagem da docência num sentido de compaixão tem

a ver com entrega, cuidado, dedicação, envolvimento e compromisso sintonizado com a frase “Ele tem compaixão”.

Inicialmente, este cuidado do professor se evidencia pela entrega e dedicação à profissão que comporta um interesse fundamental em estar no/com o mundo, criando relações e preocupando-se em “[...] fazer emergir, a Pessoa que cada qual é capaz de ser, enquanto tradução original de uma cultura de pertença que é, também de todos os outros” (SÁ-CHAVES, 2018, p. 41). No que segue, esse cuidado do professor precisa concretizar-se por meio do seu compromisso e envolvimento com construção do ato pedagógico como prática de humanidade. Aliás, é nesse sentido que Lopez Carretero (2021, p. 6) nos diz que o professor “Reconhece cada criatura com sua história, respeita os tempos subjetivos necessários para estar presente, permite seu próprio modo de fluir e estimula cada um a encontrar uma forma de elaborar sua intimidade e compartilhar”.

O exercício da docência, nesse sentido, é um exercício completo da Didática como movimento epistemológico, de crítica e de conhecimento a respeito de ensinar. Isso não apenas no sentido de entender *como* se ensina a partir de um currículo organizado para atender às autoridades educacionais, interessadas nos resultados objetivos das avaliações em larga escala, como também em um sentido mais amplo, em que não apenas se questiona o currículo e essas avaliações pensadas em “competências”, mas se atua de forma mais viva, orgânica e sensível às pessoas a quem coube ensinar.

Por isso, o sentido último da compaixão que nos lembrou Nóvoa (2021) não é apenas um sentimento, mas o núcleo central do sentido de Ser Professor. É a expressão máxima do exercício docente, o que o leva, por meio do cuidado, da dedicação, do envolvimento e do compromisso, a uma atitude transformadora.

Nesse movimento, Nóvoa (2021) nos lembra de que *Ninguém é professor na indiferença*. É por isso que, nessas condições, a compaixão ganha mais uma vez notoriedade nesta discussão. A atitude de compaixão é, portanto, um dos pilares a sustentar as relações humanas e sociais. Dessa forma, a suplantação da indiferença passa necessariamente pela compaixão.

Assim, conforme recomendado por Nóvoa (2021), a indiferença é incapaz de mobilizar gestos de cuidado, envolvimento e compromisso. A posição que podemos assumir é que a indiferença agride frontalmente o mais profundo sentido da docência. Isso porque somos seres efetivamente do/para o cuidar. É nessas

condições que entendemos que a docência nunca poderá ser uma falsa compaixão, que deixa o estudante à deriva da sorte, não lhe possibilitando desenvolver “[...] o sentido de realização como pessoa e o sentido de pertença à comunidade humana” (SÁ-CHAVES, 2018, p. 38-9).

Trata-se, como nos revela Nóvoa (2021, p. 90), de compreender que “Ser professor é colocar-se ao serviço dos alunos, dos seus projectos e das suas aspirações”. Nesse sentido, Ser Professor é promover a humanidade dos outros e os levar a percorrer um caminho de descoberta das próprias capacidades e colocá-las a serviço da construção de um mundo comum. A imobilidade não faz parte do exercício de ensinar e aprender. Trata-se, por melhor dizer, de levar os estudantes a percorrerem caminhos nos quais se pratica o respeito às diferenças, promove-se a diversidade e os quais os tornam muito mais conscientes, comprometidos e cooperativos entre si.

Convém reiterar que Ser Professor, no sentido aqui empregado, é colocar-se a serviço da humanização do mundo. Quanto mais o/a professor/a for capaz de colocar-se a serviço das necessidades da humanidade, mais humana será a docência. Quando o exercício docente se finca no serviço aos estudantes, não há barreira que a impeça de frutificar e transformar as humanidades dos outros. Nesse sentido, reiteramos que Ser Professor e cuidar das humanidades dos outros, sem deixar de cultivar a própria humanidade, é uma realidade unitária e indivisível.

5 AGORA, SIM, ELE PODE ENSINAR

Eis as três coisas que devemos dizer a quem quer ser professor. Devemos falar-lhes da importância da docência para a humanidade, sobretudo para combater as desigualdades e para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Devemos falar-lhes do papel central dos professores, no passado e no futuro. Devemos dizer-lhes que os professores são insubstituíveis para educar as crianças e os jovens, e que nunca serão substituídos nem pela mais perfeita máquina. (NÓVOA, 2021, p. 91).

Nóvoa (2021) nos chama a atenção para a importância da docência na constituição da humanidade. Leva-nos a compreender que a docência, hoje, não é mais ou menos importante do que no passado. Nesse sentido, o processo de humanização sempre, e necessariamente, pressupõe a ação do professor. Assim, de que vale a docência se não cuida da humanidade dos outros? Ou, poderíamos

perguntar, como tornar o mundo humano sem o trabalho dos professores? Nesse cenário, a docência tem enorme importância para podermos ser mais humanos e menos indiferentes, apesar das diferenças que marcam as sociedades.

De um modo ou de outro, podemos dizer que não há um mundo mais humano sem professores, assim como não há docência sem pessoas dispostas a enfrentar o *status quo* e batalhar por um mundo mais justo, igualitário e interessado na vida. Por um lado, não há razões para se pensar que os professores serão um dia dispensáveis, e, por outro, há inúmeros motivos para se entender que o vínculo mais importante da docência é com a história da humanidade. Por isso, ousamos dizer que a história da humanidade é a própria história da profissão docente.

Isso porque o intuito da docência é desafiar cada pessoa a dar razões para a sua existência. Ou seja, o Ser Professor transcende a mera atribuição de transferir saberes curriculares, mas de humanizar(-se) por meio de sua prática. Exatamente por isso que a docência não pode se furtar do desafio de problematizar, para transformar, o cenário dramático de desigualdades a que são submetidas, muitas vezes, milhares de pessoas. Eis porque insistimos contra uma didática magna: não é o bastante apenas ensinar a gramática, a álgebra, a tabela periódica, os tipos de acidentes geográficos... é preciso inserir a vida na educação e isso não se alcança com uma didática voltada aos métodos de transmitir conhecimentos curriculares. É preciso uma Didática que considere a complexidade do mundo.

Numa sociedade em que, muitas vezes, os professores são inferiorizados em relação a outras profissões, colocados em situações que agredem a sua dignidade, isso não significa (e não impede) que a docência continue a ser uma profissão para todos aqueles que se sentem ávidos de compaixão a contribuir em favor de um mundo melhor por meio da profissão. Não é uma profissão apenas para homens e mulheres que se dediquem a “passar” seus conhecimentos e/ou “inspirar” os mais jovens, mas sobretudo para todos aqueles que reconhecem a fundamental importância de uma outra sociedade, pautada efetivamente na cooperação, no respeito à vida, às diferenças, aos direitos e deveres, na conscientização e liberdade.

Assim, diante desse cenário, é importante refletirmos sobre a importância da docência para a humanidade nos dias de hoje, como foi no passado e será no futuro. É necessário estarmos atentos, entretanto, para a necessidade de uma

docência cada vez mais humana e como *práxis* libertadora, tão bem delineada por Paulo Freire, que efetivamente impulsiona a humanidade para sua plenitude humanitária de conviver em harmonia consigo mesmo, com os outros e com tudo o que nos cerca. E devemos reconhecer, sem sombra de dúvida, que tais palavras soam utópicas. Contudo, é sobre a esperança de tornar tal utopia realidade concreta que se assenta a *práxis* docente, como bem aprendemos com os ensinamentos de Paulo Freire em suas andanças pelo mundo.

Assim, um segundo ponto de/para reflexão que Nóvoa (2021) nos apresenta é sobre o papel insubstituível dos professores para a existência de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Por isso, o trabalho dos professores como formadores poderá ser uma ponte para a passagem dos estudantes “[...] de uma consciência imediata que é das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida” (FINGER, 2010, p. 125). Por essas e outras razões devemos sempre dizer a quem é ou quer Ser Professor que vocês “nunca serão substituídos nem pela mais perfeita máquina”. Talvez por isso que a docência ainda é uma profissão “perigosa” para os interesses do neoliberalismo e/ou a exploração da força humana de trabalho.

Os princípios de inclusão e equidade de que nos fala Nóvoa (2021), concretizados em práticas, políticas sociais e leis em direitos humanos atentas aos sujeitos sociais emergentes (refugiados, migrantes, mulheres, negros, LGBTQIA+, dentre outros), são negados e vistos como um mal que corrói as “velhas” práticas do capitalismo, assim como valores e princípios democráticos são negados por governos com claros interesses empresariais-financeiros-neoliberais. Diante desse quadro, como Ser Professor nos dias atuais? É possível pensar, em nossos dias, a docência como uma profissão insubstituível? Em sintonia com as ideias de Nóvoa (2021), reiteramos a importância da docência para a humanidade, sobretudo para suplantar a indiferença diante das desigualdades. Da mesma forma, reiteramos o papel imprescindível dos professores no passado e no futuro da humanidade.

6 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A TRAVESSIA

A conclusão a que chegamos, a partir das contribuições de Serres (1991) apresentadas por Nóvoa (2021), é que o Ser Professor não pode fugir à travessia – para re-nascer; conhecer e cuidar da própria trans-formação. Após a travessia,

depois dela, somos capazes de nos transformar profundamente e, por consequência, ensinar. Assim, apesar ainda de muitas dúvidas acerca do que significa Ser Professor, temos uma certeza, pelo menos provisoriamente: precisamos do tempo da travessia, seja para procurar respostas para as próprias dúvidas ou medos, seja para a reinvenção da ação de aprender e ensinar, ou ainda para a investigação que nos leva a novos conhecimentos. Foi isso que muitos professores fizeram ao longo dos anos no magistério. E é isso que precisamos fazer agora. Se assim não fizermos, estaremos separados da essência da própria docência.

Muitas vezes, não nos damos conta da necessidade desse tempo da/para a travessia. Mas, aos poucos, com o passar dos tempos e das experiências vividas e os desafios que emanam das possibilidades de um novo amanhã, vamos sendo tomados pela consciência de que não conseguiremos fugir à necessidade da própria mudança. Junto dessa constatação, os sentidos de Ser Professor se renovam.

Concluimos, ainda, que todo professor faz um processo de travessia, desde o processo de formação inicial e ao longo de todo o magistério. O que podemos destacar ainda é que sempre após a travessia de re-nascer, conhecer e cuidar da humanidade dos outros e cultivar a própria humanidade, a clareza ocupa as ideias, suscita experiências diversas e termina mantendo aceso o desejo por outras travessias. Assim, o desejo de experienciar a jornada como algo tão fundamental à vida quanto os resultados que dela se colhe; afinal, a vida está no momento presente da jornada vivida.

Não há dúvidas de que o professor precisa viver, no âmbito do magistério, o combate às desigualdades para a promoção de uma sociedade mais inclusiva. A própria docência deve ser uma resposta às questões sociais, à defesa da vida e ao respeito à dignidade das pessoas. Ou seja, a docência tem como propósito a busca da justiça e do bem comum. É oportuno recordar que a indiferença a esse cenário é uma forma rasteira de desconfiguração do próprio magistério.

Assim como este texto é uma despretensiosa persuasão e mobilização à docência, o magistério também é para a prática de re-nascer, conhecer e sensibilizar(-se) cotidianamente, a fim de se construir corajosamente a educação como práxis libertadora.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Percursos da Didática*. Aveiro: UA Editora, 2020.

ALVES, Cristovam da Silva. *A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

ARAÚJO, Osmar Hélio Araújo; FORTUNATO, Ivan. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, n. 00, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8962>.

ARAÚJO, Osmar Hélio Araújo; FORTUNATO, Ivan; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Dilemas (in)visíveis da formação para a docência nas licenciaturas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 509-27, 2020. <https://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS01>.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-28.

FREINET, Célestin. *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-68, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Silvio. Apresentação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 237-38, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507614>.

GATTI, Bernadete Angelina. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática. Formação de Professores. Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-38, 2007.

HERRÁN, Agustín de la; FORTUNATO, Ivan. ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, 2019.

LOPEZ CARRETERO, Maria Asuncion. O ofício de ensinar: algumas reflexões. *In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (Org.). Nossa Arte é a DOCÊNCIA*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 13-32.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo* (Summerhill). 23. ed. São Paulo: IBRASA, 1984.

NÓVOA, António. Conversas pedagógicas: formar(-se) para a docência nas licenciaturas. *In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (Org.). Nossa Arte é a DOCÊNCIA*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Ser professor(a) em tempos de incertezas: um começo de conversa...*In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto; FORTUNATO, Ivan (Org.). Nossa Arte é a DOCÊNCIA*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 49-54.

SÁ-CHAVES, Idália. Volta Pedagogia. *In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Saberes Pedagógicos: Perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 36-48.

SERRES, Michel. *Le tiers-instruit*. Paris: Éditions François Bourin, 1991.

Sobre os autores:

Ivan Fortunato: Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba. **E-mail:** ivanfrt@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>.

Osmar Hélio Araújo: Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da UFPB, Campus IV (Litoral Norte), Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE) /Departamento de Educação (DED). **E-mail:** osmarhelio@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>

Emerson Augusto de Medeiros: Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (DCH/UFERSA). **E-mail:** emerson.medeiros@ufersa.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Recebido em: 16/09/2021

Aprovado em: 20/11/2021

