
DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: APROXIMAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Elaine Aparecida BARRETO¹

RESUMO: O presente artigo aborda o tema Didática no Ensino Superior. A discussão neste artigo aponta os seguintes aspectos: a história da Didática, as práticas pedagógicas e a necessidade de análise destas, como fatores que intervêm na construção da identidade docente. Esses três aspectos nos auxiliam a pensar sobre a atuação do docente do ensino superior em sala de aula, sua formação e suas práticas pedagógicas, bem como na construção da identidade docente, uma vez que ela é plural, alicerçada nos saberes que advêm não apenas de sua formação inicial, mas também de uma série de experiências decorrentes de práticas docentes, da formação continuada e das propostas educacionais provenientes das instituições de ensino e políticas públicas para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Identidade docente. Práticas pedagógicas. Formação docente. Saberes docentes.

TEACHING IN HIGHER EDUCATION: APPROACHES ON THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY

ABSTRACT: This article discusses the topic Teaching in Higher Education. The discussion in this article points out the following aspects: the history of didactics, pedagogical practices and the need for analysis of these as factors that intervene in the construction of teacher identity. The three aspects help us to think about the higher education teacher's performance in the classroom, their training and their teaching practices in the classroom as well as the construction of teacher identity, since it is plural, founded by the knowledge that comes not only from their initial formation but also from a series of experiences resulting from educational practices, continuing education and also

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação- Unicamp. Docente nos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Padre Anchieta (UNIANCHIETA). E-mail: elaine.barreto@anchieta.br.

by educational proposals from the educational institutions and public policies for education.

KEYWORDS: Teaching. Teacher identity. Pedagogical practices. Teacher Education. Teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

*“A verdade é a verdade,
diga-a Agamenon ou seu porqueiro.
Agamenon: De acordo
O porqueiro: Não me convence”.*
Antonio Machado/Juan de Mairena
In: Jorge Larrosa

Muitos professores já ouviram a célebre frase: “O professor sabe muito, mas ele não tem Didática”. O que isso significa? Mas, para além disso, o que isso significa nos dias atuais? O que é ter Didática nos dias de hoje? O que é ser professor nos dias de hoje?

Para iniciarmos essa discussão é importante trazer, mesmo que de forma breve, a história da Didática e, posteriormente, a abordagem da identidade do professor e de como é construída, pois ela nos auxilia a pensar sobre a prática docente, uma vez que o debate sobre as metodologias de formação de professores no Brasil continua intenso em cursos com licenciatura e nos de formação continuada.

Tal debate é influenciado tanto pelas correntes da Didática como pelas tradições de pensamento, as quais dominaram essa disciplina por séculos e, em certa medida, tendem para o ensino de uma especialidade, baseado na ideia de disciplina. Entre os autores da área de Didática, que exploram a herança histórica e epistemológica das correntes de pensamento influenciadoras do tema, estão Libâneo e Masetto. Em ambos, é possível encontrar uma retrospectiva histórica desde Comenius, como também o que seriam as abordagens de ensinar e aprender: Tradicional, Comportamentalista, Humanista e Cognitivista. Também há outras diferenciações, como correntes tradicionais, renovadas e revolucionárias. Neste artigo, porém, iremos, de forma breve, introduzir a história da Didática, deixando o aprofundamento da temática para oportunidade futura.

DIDÁTICA: BREVE HISTÓRICO

A Didática é a disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios, as condições do processo de ensino e suas finalidades educacionais. É o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela se fundamenta na Pedagogia, que é a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social, e a natureza das finalidades da educação de uma determinada sociedade. O objeto de estudo da Didática é o ensino, não restrito apenas à sala de aula. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução de ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar métodos e conteúdos relacionados a tais objetivos, além de estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem. A Didática está ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar, além de vincular-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. (LIBÂNEO, 2013).

O referido autor nos lembra que a história da Didática está ligada ao desenvolvimento do ensino no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências como atividade intencional dedicada à instrução. Na Antiguidade Clássica (gregos e romanos) e no período medieval, havia formas de ação pedagógica, desenvolvidas em escolas, mosteiros, igrejas, universidades. Até meados do século XVII, não podemos falar de Didática como teoria do ensino capaz de sistematizar o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensinar. O termo “Didática” surge quando adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens, por meio de planejamento do ensino. Com intenção propriamente pedagógica na atividade de ensino, a escola se torna uma instituição, com processo sistematizado de acordo com níveis, objetivando a adequação às possibilidades das crianças, às idades e ao ritmo de estudos.

A teoria didática e suas leis surgem no século XVII, quando João Amós Comenius (1592-1670), pastor protestante, escreve a primeira obra clássica sobre Didática, intitulada *Didática Magna*. Comenius foi o primeiro educador que formulou a ideia da difusão dos conhecimentos a todos, e criou princípios e regras de ensino, propondo ensinar tudo a todos, quando o ensino era privilégio de poucos e discriminatório. Também propôs uma didática que fosse, verdadeiramente, expressão das necessidades educacionais de sua sociedade.

Suas obras tinham uma peculiar e coerente apreensão das contradições e das novas necessidades humanas, surgidas devido às profundas transformações sociais ocorridas na época.

Comenius mantinha um constante espírito de reforma educacional, social e, por fim, humana. Para ele, a educação era um meio para as transformações radicais, que gerariam libertação para todos, sem distinção. Por isso, no seu entender, educar era para todos, para tudo e totalmente.

Embora as ideias de Comenius tenham impulsionado a teoria do ensino, ele não escapou de algumas crenças da época, como o método único e simultâneo a todos. No século XVII e nos séculos seguintes, ainda predominavam práticas escolares da Idade Média: ensino intelectualista, verbalista e dogmático, e memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor. Nas escolas, não havia espaço para ideias próprias dos alunos, e o ensino era separado da vida, mesmo porque ainda era grande o poder da religião na vida social. (LIBÂNEO, 2013).

Mudanças intensas nas formas de produção, e no desenvolvimento da ciência e da cultura, ocorreram ao longo dos séculos. Uma delas foi a diminuição do poder da nobreza e do clero, e o aumento do poder da burguesia. Conforme o poder econômico e político da burguesia foi crescendo, também cresceu a necessidade de um ensino ligado às exigências do mundo e dos negócios, que ainda contemplasse o livre desenvolvimento das capacidades e interesses individuais. Assim, novas concepções de ensino foram surgindo, baseadas nas necessidades da sociedade, e muitos pensadores influenciaram nessas novas concepções. Dentre eles, podemos destacar: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Henrique Pestalozzi (1746-1827) e Johann Friedrich Herbart (1766-1841). As ideias de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart formaram as bases do pensamento pedagógico europeu, difundindo-se pelo mundo e marcando as concepções pedagógicas da Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada. (GIL, 2012).

Destaca-se também a Pedagogia Pragmática ou Progressista, cujo principal representante é John Dewey (1859-1952), educador cujas ideias influenciaram o movimento da Escola Nova na América Latina e, particularmente, no Brasil. Liderado por Anísio Teixeira e outros educadores, formou-se, no Brasil, no início da década de 1930, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, cuja atuação foi decisiva para a formulação da política educacional, a legislação, investigação acadêmica e prática

escolar. Assim, pensava-se não mais uma educação pela instrução, mas uma educação cuja função mais genuína fosse a de prover condições para estimular situações de experiências, nas quais são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e os interesses naturais da criança. O aluno passou a ser o centro de convergência do trabalho escolar.

Dessa forma, de acordo com Libâneo (2013), o movimento escolanovista, no Brasil, desdobrou-se em várias correntes, mas a predominante foi a progressista. A Didática da Escola Nova considera o aluno como sujeito da aprendizagem. Espera-se, dessa forma, que o aluno seja colocado em condições propícias de aprendizagem, para que, partindo de suas necessidades e seus interesses, seja estimulado, buscando, por si mesmo, conhecimentos e experiências. Trata-se de colocar o aluno em situações desafiadoras para, assim, estimular suas capacidades cognitivas. O centro da atividade escolar não é mais o professor, nem a matéria, mas o aluno como investigador.

Em paralelo à Didática da Escola Nova, surge, a partir dos anos 50, a Didática Moderna, proposta por Luís Alves de Mattos. Seu autor aponta que o aluno é o fator pessoal decisivo na situação escolar, e professor é o seu incentivador.

Por volta dos anos 80, tendências de cunho progressista, com propostas pedagógicas cada vez mais voltadas para os interesses da população, adquiriram maior solidez, as quais foram denominadas teorias críticas da educação.

Posteriormente à Escola Nova, outros movimentos e tendências afloraram no Brasil, levando adiante as discussões relativas a uma aprendizagem que pudesse favorecer a autonomia dos educandos, e acompanhando as transformações econômicas e sociais de cada momento histórico vivido pelo nosso país.

METODOLOGIA DE TRABALHO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A Didática da Escola Nova ou Didática Ativa enfatiza o processo da aprendizagem e os meios, que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos. Ela privilegia métodos e técnicas de trabalho em grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas, projetos e experimentações, entre outros. Esse

entendimento da Didática é muito positivo, pois se baseia na atividade mental dos alunos, no estudo e na pesquisa, visando formar sujeitos autônomos.

Por outro lado, por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da **ou** Didática Ativa e de condições materiais, entre outras razões, encontramos professores que utilizam apenas métodos e técnicas, sem levar em conta seu objetivo principal, que é o de levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e sua autonomia de pensamento. Assim, ao comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, cobram por meio de avaliações e matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional.

Deparamo-nos, dessa forma, com métodos inadequados, nas salas de aula, aplicados aos estudantes de hoje, que têm um perfil muito diferente do alunado de dez anos atrás. Dez anos, porque já é considerado hoje, pelos estudiosos da educação, um período que traz uma diferença importante de geração. Antigamente, poderíamos considerar, como uma geração, um período de 25 anos aproximadamente, que era o tempo em que a pessoa se casava e tinha seus filhos. Hoje em dia, o tempo de 25 anos já é bastante longo para as gerações atuais. Observamos, entre os jovens, num período curto de 5 anos entre a idade de um e outro, uma diferença grande na maneira de se comportar, de se vestir, e nas escolhas que fazem. O próprio jovem com essa diferença de idade é considerado pelo outro como sendo bem mais velho.

Imaginemos, então, tal diferença nas salas de aula de uma universidade. Há várias maneiras de ser e estar no mundo. Há muitas identidades, e elas são construídas nos processos históricos e na historicidade das coisas. E a construção dessas identidades é de todos, inclusive dos professores.

Segundo Stuart Hall (2005), teórico social e sociólogo jamaicano, a questão da identidade é extensamente discutida na teoria social, argumentando-se que as velhas identidades estão em declínio, surgindo novas e fragmentando o indivíduo moderno. A chamada “crise de identidade”, segundo o autor, é vista como parte de um processo amplo de mudança e está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referência, que proporcionavam, aos indivíduos, uma ancoragem estável no mundo social.

O próprio conceito de “identidade” é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido pela ciência social contemporânea para ser

posto à prova. É impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que aqui serão apresentadas e discutidas. Por isso, é importante ter em mente que não existem verdades absolutas.

Hall (2005) distingue três concepções muito diferentes de identidade: a do sujeito do Iluminismo; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo baseava-se numa concepção da pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência, de ação, cujo “centro”, seu núcleo interior, emergia quando ele nascia e se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo, sendo “idêntico” a ele ao longo de sua existência. O centro essencial era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2005).

Já na concepção de sujeito sociológico, refletia a complexidade do homem moderno, consciente de que esse núcleo interior não era autônomo e autossuficiente, mas formava-se na relação com o outro, com pessoas importantes para ele, as quais mediavam, para esse sujeito, valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos onde habitava. Era uma concepção interativa da identidade e do eu. Dessa forma, tornou-se a concepção sociológica clássica da questão: a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem seu núcleo, sua essência interior, que é o seu eu “real”, mas este é formado e modificado no dialogismo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo público e o privado. A identidade vai costurando o sujeito à estrutura, no sentido mesmo de suturar. Acaba estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais nos quais aqueles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis em suas ações.

Ainda segundo Hall (2005), hoje, argumenta-se que essas coisas todas estão mudando, e que o sujeito, previamente possuidor de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não mais por uma, mas várias identidades, algumas vezes, contraditórias, outras vezes, não resolvidas. Como resultado de mudanças estruturais e institucionais, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que, de certa forma, asseguravam nossa conformidade objetiva com as necessidades objetivas da cultura, estão entrando em colapso. O próprio processo de identificação que projetamos em nossas identidades culturais tornou-se provisório, fluido, variável e problemático. Esse processo todo produz o sujeito pós-moderno, como aquele que não

tem uma identidade fixa, permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. A identidade é definida historicamente e não biologicamente. Assume-se identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de modo que nossas identificações são continuamente deslocadas.” (HALL, 2005, p. 13). As três concepções de sujeitos aqui expostas são uma simplificação e podem ser lidas e estudadas com maior complexidade nas obras de Stuart Hall.

Então, de acordo com o autor citado, o indivíduo pós-moderno assume diferentes características identitárias, conforme atua em diferentes locais e se relaciona com diferentes sujeitos, situações, instituições, e tem contato com diferentes formas de estar no mundo. Assim, podemos considerar que professores e alunos assumem diferentes identidades, de acordo com os lugares e situações que ocupam, e com que se deparam no decorrer de suas vidas. Nossos estudantes universitários são, na maioria, trabalhadores durante o dia e alunos durante a noite, e também temos colegas professores que, durante o dia, atuam como profissionais, cujas atribuições diferem totalmente da docência. Isso vai exigir tanto dos alunos como dos docentes, ressignificação de sua atuação nos locais onde estão, e organização de sua identidade profissional, para corresponder aos anseios do grupo no qual estão inseridos e também aos seus próprios.

Mas voltando à questão: o que é ser professor nos dias de hoje e, mais ainda, o que é ser um professor com Didática nos dias de hoje?

Talvez seja impossível tentar responder a essas questões sem antes pensarmos também na globalização.

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência mais interconectado. (MCGREW, 1992 apud HALL, 2005, p.67).

Para HALL (2005) a globalização implica movimento de distanciamento da ideia clássica de “sociedade” como um sistema bem delimitado, e a substituição dessa ideia por

uma perspectiva concentrada na forma com a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distância e de tempo, estão entre os aspectos mais importantes da globalização com efeito nas identidades culturais.

Lembremos que segundo Giddens (1990), a globalização não é um fenômeno recente e que a modernidade é globalizante. Assim, tanto a tendência à autonomia nacional quanto a tendência à globalização, estão profundamente enraizadas na modernidade. Hall (2005) aponta que esses aspectos da globalização sobre as identidades culturais podem trazer três possíveis consequências: as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado de uma homogeneização cultural e do “pós-moderno global”; as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização; as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

E o professor? Como ele vai construindo a sua identidade docente?

Acreditamos que a identidade do professor é permeada pelo seu modo de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, de se relacionar com a cultura contemporânea. Ao entender e traduzir as características da identidade do professor, deixaremos mais claras as possibilidades de pensar novas ações pedagógicas para as práticas de docência. Se assim não fizermos, teremos dificuldades para chegar a uma reflexão e a ações que possam promover contribuições para o ensino. Mas isso se apresenta como uma contradição, já que corremos o risco de tornar plural o que é singular, pois o professor não é um protótipo idealizado. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar; que ama, sente, vive; que tem sua identidade pessoal e social a ser respeitada.

DOCÊNCIA E IDENTIDADE: UMA CONSTRUÇÃO SINGULAR

Considerando a identidade do professor na época contemporânea, acreditamos com Tardif (2002) que a natureza dos seus saberes é plural, pois é formada por um conjunto de saberes que são perpassados pelos saberes profissionais, oriundos das instituições de formação de professores; pelos pedagógicos, que se apresentam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do

termo; pelos curriculares, que, ao longo de suas carreiras, correspondem aos discursos, aos objetivos, aos métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita; e pelos experienciais, provenientes do exercício de suas funções.

Apesar de importante, esse conjunto de saberes da formação docente não mais corresponde às expectativas do ensino na atualidade, sendo necessário articulá-lo com a cultura contemporânea; portanto, é preciso voltar-se para além dos saberes acadêmicos, curriculares e pedagógicos.

Dessa forma, é importante, para compreender a relação entre o lugar onde os professores buscam conhecimento e as suas práticas pedagógicas, levar em conta também a subjetividade, que concentra aspectos surgidos na relação pessoal com a profissão, isto é, na intertextualidade da cultura contemporânea.

Por sua vez, assumir sua identidade de professor é estar ligado ao compromisso de qualificação profissional, mesmo que, em alguns momentos, a inovação não aconteça, por não se adequar às realidades educacionais. O que não podemos, como professores, é assumir uma postura rígida de saberes e verdades absolutas, e não nos dar novas chances de aprender e repensar nossas práticas pedagógicas.

A proposta é que nós, professores, possamos nos permitir como caminhantes em um percurso inseguro, cheios de percalços quando ousamos ensinar, parafraseando Paulo Freire.

Aí, retomamos a pergunta inicial: o que é ser professor nos dias de hoje e, mais ainda, o que é ser um professor com Didática nos dias de hoje?

Provoco todos, aqui, a pensar no fato de a internet existir, efetivamente, nesse ano de 2016, há menos de 19 anos. A maioria de jovens e crianças, que vê, na Web, importância central na vida cotidiana, mantém-se conectada de diversas maneiras naquilo que chamamos de virtualidade e estar conectado o tempo todo é fazer parte do mundo, mas para muitos adultos, professores, de outras gerações, isso não é. Existe um hiato radical entre adultos-professores, que viveram antes da internet e os que nasceram praticamente conectados.

Segundo Oliveira Jr (2012), o entendimento dessa situação antes e após a internet, permite pensar a vivência dos professores sendo permeada por perguntas em todo o seu percurso profissional e não como uma busca de didáticas e práticas de ensino, a qual

criaria situações comunicativas para transposição de conteúdos, informações e métodos científicos de alguém, que já os detém, para aquele que não os conhece - no nosso caso, jovens. Segundo o autor, ao formular a pergunta “quais perguntas me acompanham no meu ofício de professor?”, cabem dois campos de preocupação e reflexão acadêmicas: o do seu conhecimento específico e o da Educação.

Nesse percurso profissional docente, tão importante quanto procurar respostas para suas ações docentes, é perguntar por que, em determinadas situações e ações educativas, essas ações acontecem nem sempre da maneira como foi planejada para aquela aula, bem como entender o porquê serão respostas sempre provisórias e passíveis de mudanças, quando dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA JR., 2012).

Fundamental é refletir sobre onde sua ação, como professor e como professor de sua especialidade é importante, e como ela contribui para ações educativas desenvolvidas. Essencial também é olhar para sua área de conhecimento específico – matemática, letras, etc. – e buscar encontrar conceitos, informações, métodos, preocupações e teorias, que possam adensar ações educativas. Nessa perspectiva, cabe perguntar: como minha disciplina específica pode auxiliar/ampliar o entendimento/conhecimento do mundo para as pessoas? Ou ainda: como minha disciplina pode ser ensinada? Quais outras tantas obras culturais tocam em temas, assuntos, conceitos e imagens atinentes à minha disciplina específica, as quais poderiam compor um percurso educativo? (OLIVEIRA JR, 2012).

Para além disso, pensar que a escola auxilia na ampliação da escala de preocupação e de ação do professor, não apenas na sala de aula, mas na sua instituição, na sociedade presente e naquela no qual se vislumbra a ampliação da ação política do professor porque o leva a ampliar seus diálogos e ações para além de seus alunos e de sua disciplina quando analisa a própria prática educativa. A escola auxilia a ampliar a preocupação das ações do professor em sua profissão através da prática pedagógica, mas cabe ao professor, através de sua formação docente continuada, refletir sobre sua atuação.

Assim é importante também que o respeito entre docente e discente, seja o propulsor do conhecimento, nas muitas e diversas mediações a que estão sujeitas as ações educativas desenvolvidas na escola e todas as relações de poder, de afeto, de contradições, de disponibilidades materiais, bem como as tensões entre currículos e tradições didáticas, concepções e entendimentos, que são sentidos ou não em cada componente curricular.

Da mesma forma, outros elementos de reflexão também fazem parte dessa discussão: distinções entre Ensino e Educação, e entre conhecimento escolar e acadêmico; a cultura que perpassa a escola (qual a cultura da escola); a forma escolar; as ações de cada personagem; a aula como edição, montada com materiais, ritmos, desejos, palavras. Além disso, elementos como as políticas públicas para a educação e o currículo e sua organização merecem especial atenção do docente.

Também é preciso pensar nos processos de controle, como a avaliação dos professores e dos alunos; as estruturas de gestão e seus imbricamentos no trabalho pedagógico; as concepções de ordem, de moral, de ética, de cidadania que circulam e se manifestam na sala de aula e nas práticas educativas; as imagens e os sons que perpassam pelo cotidiano da sala de aula, no ensino, na aprendizagem e nas ações educativas, como espaço privilegiado para que ocorram.

Para alguns, essas relações aqui elencadas e outras tantas mais entre escola e alunos, professores e professores, professores e seus saberes, poderão trazer tranquilidade e maior segurança no encontro com seu devir professor. Para muitos, esses encontros com o esgotamento de sugestões apresentadas por colegas ou em cursos que frequentemente podem gerar incertezas ainda maiores com relação ao ofício de professor na sociedade contemporânea, bem como certezas maiores da necessidade (e das possibilidades) de inventar-se professor. (OLIVEIRA JR, 2012).

Pensando sob outro viés, falar em Didática e em formação de professores talvez seja equivocado, uma vez que a palavra formação traz a ideia de que se dará forma a alguém e, assim, haveria um processo que leva alguém a tornar-se professor. Portanto, desse modo, haveria um professor metafísico a ser atingido, passível de ser atingido. Ainda na esteira de Oliveira Junior (2012), no percurso exposto aqui, o que se propõe é um encontrar-se em maneiras que se possam traduzir em figuras subjetivas, as quais deem, a cada um de nós, docentes, maneiras de ser professor, mesmo sabendo que sempre haverá um vir-a-se que não se completará jamais, mas, sim, desdobrar-se-á num devir professor tão mutante quanto o universo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há verdades absolutas e, dessa forma, a verdade está de acordo com as significações, os valores, que cada indivíduo lhe dá e constrói ao longo da vida. Se considerarmos a verdade como objeto imanente, ela é uma construção histórica e, portanto, passível de ter várias versões.

O profissional que escolheu o caminho da docência realmente por opção, deixando de lado questões ligadas a um sacerdócio, como vocação, trará, em sua vida profissional, a necessidade de constante aperfeiçoamento e de (re)pensar e avaliar sua prática docente a cada dia, em um processo permanente de construção, modelando sua identidade profissional, alicerçada no compromisso com a profissão e no vir-a-ser professor. A escolha profissional docente está atrelada à necessidade. Se o profissional atuar como professor, certamente cumprirá com suas funções docentes, mas, se a função de professor der lugar a outras funções, como conselheiro, cuidador, psicólogo, pai, certamente cederá espaço para que os objetivos de suas atividades docentes não sejam alcançados. Às vezes, equivocadamente, um outro tipo de máxima passa a ser muito frequente no meio pedagógico: "para ser professor, é preciso antes ser um pouco pai, amigo, conselheiro etc.". Segundo Aquino (1998), esse tipo de enfrentamento do trabalho pedagógico é desaconselhável por três razões pelo menos: primeiro, pois trata-se de um desperdício da qualificação e do talento específico do professor, porque ele não se profissionalizou para ser uma espécie de pai "posticho". No caso do professor, exige-se uma preparação lenta e especializada, devendo ele atuar de maneira semelhante aos seus colegas de profissão e de modo diverso dos profissionais de outras áreas. Segundo, que se trata de um desvio de função, porque ele não foi contratado para exercer tarefas parentais ou outras, e dele não se espera isso. O autor chama a atenção que não se deve confundir o papel docente com o de outros profissionais e outras ocupações. Terceiro, trata-se de uma quebra do "contrato" pedagógico, porque o trabalho do professor deixa de ser realizado. Se o docente não cumpre suas funções específicas, quem fará isso por ele? Se o professor não se responsabilizar imediatamente pelo conhecimento, quem o fará?

Ao pensar em sua profissão apenas como vocação, o professor deixa de exercer seu real papel de educador. É preciso pensar a docência como escolha profissional. No entanto, o professor precisa acolher o aluno com humanidade e competência técnica.

Segundo Masetto (2012), só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, assim como qualquer profissão, como a pesquisa, requer capacitação própria e específica. O exercício da docência no ensino superior exige competências que não se restringem a ter um diploma de bacharel, mestre ou doutor. É um lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para a aprendizagem, planejada com objetivos claros e gestão de um currículo.

Isso requer que, além de todas as competências técnicas que se espera de um profissional da educação, haja uma movimentação entre a tensão da produção e a imposição de uma verdade que nós mesmos falamos em nome dela. E como aponta Larrosa (2001), o que é problemático pode ser problematizado, dependendo de uma verdade, que assume diferentes sentidos, de acordo com quem a diz. Essa verdade pode ser um dos modos possíveis de determinar um assunto, de encarar uma questão, de dar conta de um problema. Isso requer, de fato, que nos apresentemos na sala de aula com uma forma mais humana, sem nos endurecermos na autoridade, redescobrimo uma relação pedagógica também mais humana, atenta e frágil, que nos permita ouvir mais devagar, com mais atenção. Colocarmo-nos em uma posição de escuta, muitas vezes, com passos vacilantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo Jul/Dec. 1998.

COMENIUS. **Didática magna**. Teoria I. Marta Fatorri. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, (Paidéia).

GIDDENS, Antony. **The Consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GIL, Antonio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARROSA, Jorge Bondia. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Elaine Aparecida Barreto Gomes de. **A escola como não lugar no ensino de história:** redes, conexões e cultura contemporânea. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade.** 11.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Devir Professor: escritos e estágios docentes. In: OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de; MARTINS, Maria do Carmo (Org.). **Educação e Cultura:** formação de professores e práticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012.