ISSN: 2674-9270
Volume. 8, n. 1, jan./jun. 2026

ARTIGO

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

A complexidade do fazer docente: construções, tensões e (re)significações nas relações intergeracionais

Leonardo Machado Palhares
Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ipatinga
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
E-mail: leonardo.palhares@ifmg.edu.br

Elenice de Souza Lodron Zuin
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
E-mail: elenicepucminas@gmail.com

DOI: *https://doi.org/10.46636/recital.v8i1.680*

Como citar este artigo: PALHARES, Leonardo Machado; ZUIN, Elenice de Souza Lodron. A complexidade do fazer docente: construções, tensões e (re)significações nas relações intergeracionais. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 8, n. 1, p. 101–115, 2026. DOI: 10.46636/recital.v8i1.680. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/680.

Recebido: *06 Mai. 2025*

Aceito: *12 Jan. 2026*

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

A complexidade do fazer docente: construções, tensões e (re)significações nas relações intergeracionais

RESUMO

Este artigo parte da reflexão sobre atuação de docentes como mediadoras(es) das relações intergeracionais. Entendemos que na prática docente, há um processo de estímulo à reelaboração e significação, pelas novas gerações, de princípios axiológicos que lhes são apresentados e, neste sentido, buscamos interlocutores para reflexão sobre transformações de valores nas relações. Para desenvolver a narrativa, fundamentamo-nos em teorias contemporâneas sobre Educação e sua historicidade (Cury, 2002; Faria Filho, 2012; Masetto, 2009; Nóvoa, 1991, 2023) em diálogo com as teorias sociais críticas à sociedade, moralidade e escolarização (Adorno, 2006; Arendt, 1975; Artaxo, 2014; Bauman, 1997, 2010; Charlot, 2014, 2019; Cortella e La Taille, 2009; Freire, 1987; Latour, 2014; Mioto, 2022; Morin, 2020; Pacheco, 2019; Rios, 2010). Designamos de fios da memória (prática, teoria e imaginário) os constituintes da caminhada cotidiana da docência. A composição desses fios se ancora nos objetivos deste estudo que é a reflexão sobre o que cabe à docência no cenário atual.

Palavras-chave: Docência. História da Educação. Moralidade.

The complexity of teaching: constructions, tensions and (re)significations in intergenerational relationships

ABSTRACT

This paper begins with a reflection on the role of teachers as mediators of intergenerational relationships. We also understand that in mediation there is a process of stimulating the re-elaboration and meaning, by new generations, of axiological principles presented to them and, in this sense, we seek interlocutors to reflect on transformations of values in relationships. To develop the narrative, we are based on contemporary theories about education and its historicity (Cury, 2002; Faria Filho, 2012; Masetto, 2009; Nóvoa, 1991, 2023) in dialogue with social theories critical to society, morality and schooling (Adorno, 2006; Arendt, 1975; Artaxo, 2014; Bauman, 1997, 2010; Charlot, 2014, 2019; Cortella e La Taille, 2009; Freire, 1987; Latour, 2014; Mioto, 2022; Morin, 2020; Pacheco, 2019; Rios, 2010). We call threads of memory (practice, theory and imagination) that constitute the daily journey of teaching. The composition of these threads is anchored in the objectives of this study, which is to reflect on what teaching entails in the current scenario.

Keywords: Teaching. History of Education. Morality.

INTRODUÇÃO

> A educação é humanização, entrada em um mundo humano. Uma sociedade contemporânea diretamente confrontada com a questão de seu futuro deveria ensinar explicitamente aos jovens, sob diversas formas, que **a espécie humana é uma aventura, que o mundo é um produto dessa aventura, que o futuro do planeta, das outras espécies e de nossa espécie está sob nossa responsabilidade**. (Bernard Charlot, 2020 – grifo nosso)

Imagens sobre a constituição da docência acompanham a vida de todas as pessoas desde a infância. A ficção e a realidade estão entremeadas no primeiro dia de docência de cada profissional. Quem nunca se perguntou "o que faço agora?" – quando colocado no lugar da condução de ações educacionais. Entre os fios da memória (da prática, da teoria e do imaginário), trilhamos cotidianamente os caminhos da docência. Que fios são esses?

A composição desses fios se ancora nos objetivos desse estudo que é ensaiar uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades que cabem à docência no cenário atual, sem a pretensão de esgotar as múltiplas determinações econômicas e sociais que a condicionam. Para desenvolver a narrativa, fundamentamo-nos em teorias contemporâneas sobre Educação e sua historicidade (Cury, 2002; Faria Filho, 2012; Masetto, 2009; Nóvoa, 1991, 2023) em diálogo com as teorias sociais críticas à sociedade, moralidade e escolarização (Adorno, 2006; Arendt, 1975; Artaxo, 2014; Bauman, 1997, 2010; Charlot, 2014, 2019; Cortella e La Taille, 2009; Freire, 1987; Latour, 2014; Mioto, 2022; Morin, 2020; Pacheco, 2019; Rios, 2010). Esses autores nos auxiliam no discernimento e na reflexão sobre a moralidade docente atualmente, entendida vulgarmente como costumes constituídos. Tomamos o termo "moralidade docente" na acepção de Teresinha Rios (2010) que a concebe como uma das dimensões do trabalho competente, articulado às dimensões técnicas, estéticas e políticas do ato docente.

Para tanto, o artigo está dividido em três seções com as subsequentes considerações finais. "Temporalidades e docência" e "Moral" interligam-se como princípios norteadores e costumes concatenados no tempo e nos espaços (ocidentais) sobre a profissão.

Os outros dois tópicos do texto, "Os fios" e "Os ventos", são reflexões sobre fatores que constituem a dimensão técnica e estética do ser docente. Pensamos sobre processos do *vir a ser* e não do que *é*, pois entendemos que a docência, por ser relacional, temporal e espacial, deve ser analisada de forma multidirecional. Reconhecemos os fios sociais mais sólidos (relações familiares, religiosas, amizades e construções pessoais entre profissionais), mas, igualmente, entendemos que todas as partes que constituem as ações de professores são fruto de disputas sobre como a profissão se constitui.

TEMPORALIDADE E DOCÊNCIA

A reflexão sobre o tempo é a essência do ofício da docência. Entendemos a construção de elementos para marcar o tempo natural como a invenção da temporalidade. Essa é uma criação humana que se desdobrou em narrativas para marcar a existência. A temporalidade está na arte do entrelace de memórias e materialidades da cultura humana. Na ciência da educação, é o *sempre se torna*.

Como alegoria, para refletir sobre a profissão nas camadas da temporalidade, pensamos o docente suspenso no ar, seguro por linhas que balançam motivadas pelos ventos

que emanam de todas as direções. O docente agarra-se a essas linhas, que são enceradas e, quando muito esgarçadas, são substituídas ou amarradas a outras. A troca ou o acréscimo de fios nem sempre ocorre na calmaria.

Abaixo dos pés docentes há um poço obnubilado, do qual emergem degraus, que indicam onde está: nem abaixo e nem acima, como sugere Mário Quintana (2006), tudo deve estar no lugar certo. São as bases morais que conseguem sustentar o corpo e é o olhar simples que sustenta a alma (Quintana, 2013)[1]. O problema é que, a cada fio acrescido à sustentação, mais longe ele o deixa das certezas morais que o docente usava para descansar o corpo.

Ancoramos a temporalidade docente na imagem representativa de fios (de aço e de algodão), como caminhos para compreender a fluidez moral da profissão: com receio de olhar para cima e subir os degraus e, ao mesmo tempo, sem descer, evitando os enigmas e os monstros que rondam. Charlot (2014) nos provoca na reflexão ao problematizar à docência entre suas práticas e inspirações:

> [...] os discursos heroicos sobre a educação e a escola satisfazem a "parte do sonho" que subsiste nas professoras, por mais difíceis e afastadas do ideal que sejam as suas condições reais de trabalho. O professor herói é o Eu Ideal coletivo que possibilita às professoras aguentarem o seu trabalho cotidiano (Charlot, 2014, p. 49).

Afinal, que professor(a) nunca aspirou ao ato heroico de transformar o mundo inteiro numa humanidade feliz e sábia? Contudo, as burocracias, as dificuldades da vida, a remuneração insuficiente para dedicação exclusiva a uma única instituição de ensino, dentre outras questões do dia a dia, afastam a essência da utopia.

No início da carreira, é comum aos docentes a busca por exemplos profissionais em professores que passaram por sua vida (Masetto, 2009); além destes, também nas teorias acadêmicas. Outras referências se estabelecem a partir das relações cotidianas constituídas nos espaços de convívio escolar, que formam o sustento moral das suas ações. Esse arquétipo coexiste com a invenção moderna da docência e da escola pública; além disso, os múltiplos embates decorrentes de suas existências têm potencial de reforçar o conforto ou o confronto em relação ao modelo tradicional de organização do ensino[2].

MORAL

A moral entendida como medida cotidiana para construção das relações humanas é um elemento marcadamente histórico-cultural. Tomamos o sentido de moral na/como reflexão sobre as relações aos deveres e aos costumes.

Diferentemente do sentido de ética, na construção aristotélica entendida como processo reflexivo sobre a ação em sociedade, a ação moral é histórica e culturalmente fluida

[1] "A presunção — tão desculpável e divertida nos moços — é o mais certo sinal de burrice nos velhos. O verdadeiro fruto da árvore do conhecimento é a simplicidade." (Quintana, 2013, p. 250)

[2] A ampliação de modelos escolares inspirados em instituições contra-hegemônicas como a Escola da Ponte em Portugal (ver tese de Mioto, 2022. Disponível em: https://t.ly/z9tkR, acessado em 31 de agosto de 2023), e a busca por cursos que refletem outros modos de ser e viver a escolarização, como o curso de especialização Alternativas para uma Nova Educação (ANE) ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (ver https://t.ly/li-0S, acesso em 31 de agosto de 2023) são indícios da movimentação dos docentes para a construção de outras formas de ser e viver suas profissões.

(Bauman, 1997). Neste ínterim, entra a ação docente como mediadora entre a moralidade dos antigos e a que está no horizonte das esquinas da vida. Entendemos, portanto, que a moral é um dos fios que sustentam a ação dos professores, com certa maleabilidade – resiliência para pensar sobre o agir – na navegação dos labirintos da moral. Assim, em toda ação docente existem múltiplas dimensões: técnica, política, estética e moral (Rios, 2010).

A moralidade está como fio de valores *do* e *no* mundo, ajudando-nos a dar significado às nossas construções sociais. Nesse contexto, o "ato moral pressupõe liberdade e responsabilidade. Não se pode falar em escolha se os indivíduos não tiverem liberdade, não puderem definir em que direção orientarão sua ação" (Rios, 2010, p. 102).

Ato moral, portanto, está associado aos princípios da autonomia, aqui entendidos como liberdades e responsabilidades, constituídos coletivamente e adaptados a cada realidade. Professores, mais que propositores de símbolos de leitura da natureza, de construtores de códigos científicos, são mediadores entre gerações no processo de validação e (re)elaboração da moralidade. Entre o dito e o não dito, o feito e o não feito, está a ação da mediação de educadores no cotidiano escolar. Este é o grande desafio da docência: ação mediadora entre a moralidade estabelecida numa sociedade e seu processo de ressignificação nas novas gerações.

A moral, como conduta esperada/concretizada entre o indivíduo e a sociedade é um fio em processo, portanto, um fio de algodão, como construímos na nossa reflexão sobre os fios de sustentação da docência: fios de aço e fios de algodão, definições trabalhadas a seguir.

OS FIOS

Existem fios de aço e outros de algodão. Entrelaçados, tecem os saberes carregados pelos docentes. Aqueles de aço são aportes teóricos fortes, auxiliam nas escolhas e, vez ou outra, ferem a pele ou se juntam para formar a armadura de proteção. Fios de algodão são acolhedores, protegem o ser com candura. É pertinente dar nomes a alguns fios e aos ventos.

Fios de aço são os autores e construções legais que, em diálogo, fazem parte dos docentes e de sua construção cotidiana das práticas. Entendemos que a prática é anterior à teoria, dando a ela cabedal para sua construção e flexão no cotidiano educacional.

Importa entender que esses fios não se colocam de forma retilínea, mas se estruturam em um espiral espacial e temporal. Contudo, o recorte espaço-tempo auxilia na sua concatenação e, na reflexão, entre construções teóricas e morais, em que o ser professor vai se (re)fazendo. As construções teóricas que sustentam esses fios são elaboradas no percurso da qualificação profissional entremeando formação na especialização da área do saber (matemática, história, filosofia, gramática, pedagogia, dentre outros) e a formação em políticas públicas, teorias e práticas pedagógicas (formação adquirida, no Brasil, em processos formativos específicos nos cursos de licenciatura).

Ressaltam-se alguns alinhamentos e entrelaces contemporâneos que se sustentam nas tormentas de um mundo em constante mudança: princípios legais e morais que, elaborados em meio a embates, são as bases constituintes da Educação no Brasil; assim, como a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) (Lei 9394/1996). Ambas são fios que deveriam ser assumidos por todo cidadão brasileiro sustentam os limites do debate socialmente referendado numa democracia. Ao mesmo tempo, diversos autores promovem, no Brasil e em outras partes do mundo, a ideia de que há uma responsabilidade educativa em diálogo constante. Entre eles,

destacam-se alguns autores[3], nomes selecionados por serem tradutores e intérpretes de cenários educacionais em constante *vir a ser*: António Nóvoa, Bruno Latour, Carlos Roberto Jamil Cury, Edgar Morin, Hannah Arendt, José Pacheco, Luciano Mendes de Faria Filho, Paulo Freire e Zygmunt Bauman.

Fios de algodão são os que nos dão o sentido, acolhem angústias e desafiam. Evitam que os fios de aço deixem marcas doloridas, além das necessárias. Aqueles, saem de outras pessoas, são partes de todas aquelas que, sem nem perceber, estão ligadas a cada docente por tecituras sutis. Famílias, amigos, companheiras e companheiros na caminhada educacional – esses são de algodão. O sentimento é tangível e dá sentido ao corpo e aos usos do aço que são acumuladas para enfrentar as tormentas da vida.

A CF, de 1988, e a LDB, de 1996, sustentam a responsabilidade pública com a escolarização. Entre os oito anos que separam a primeira da segunda, o Brasil retomou o ambiente democrático no processo internacional de avanço das políticas neoliberais e de desintegração do socialismo soviético [4]. O ambiente ideológico – de um lado, a redemocratização, do outro, a crise do socialismo real – associado às fortes heranças das décadas de 1960-70 – movimentos culturais, movimento negro, fortalecimento do feminismo – e, também, às mudanças nas relações de comunicação e transporte, características da globalização, favoreceram e complexificaram a construção e significação de práticas de escolarização na década de 1990.

A Constituição, mais que um fio, é entendida aqui como uma rede[5] com proteções e muitos espaços e pontos para serem ligados. Dela, o preâmbulo é a síntese de princípios que sustentam ações dos cidadãos brasileiros:

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, **a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna**, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, CF, 1988, Preâmbulo – grifo nosso).

Valores nos movem e nos fortalecem. Mas, quando *supremos* – do latim *supremus,* que significa "o mais alto" – são alcançáveis? Ou seriam valores utópicos, justamente por serem os mais altos? Retomando o poema de Mário Quintana, há um "aroma de enigma", pois nos degraus elevados, estão os deuses e seus enigmas. Esse desejo de alcançar o Panteão dos Deuses, para todos, assim, sem mais a existência de algo acima, é que fazem desses valores supremos um constante *vir a ser*.

---

[3] A escolha desses autores não exclui outros grandes intérpretes. São escolhas para a boa leitura do artigo.

[4] Para ampliar o estudo aos interessados, sugerimos a leitura de: HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.; SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

[5] Entendemos que em alguns momentos históricos, a tensão sobre a Constituição é acentuada por governos que atuam por meio de decretos. No entanto, pela limitação do escopo do artigo, preferimos não aprofundar o debate.

No devir constitucional – marcado por suas Emendas e Leis Ordinárias -, destaca-se o artigo 208 e sua mudança, com a Emenda Constitucional n.º 59[6], de 2009, que passou a prever uma progressiva universalização da oferta do Ensino Médio. Portanto, há um horizonte tangível que está em construção nas fissuras dessa grande rede constitucional.

Os fios que teceram a LDB, por terem interesses e origens diversas, fizeram desta lei ordinária uma grande colcha de retalhos, aberta a interpretações e à adequação de seus artigos às múltiplas possibilidades de organização local e nacional da escolarização pública da Federação.

Na década de 1990, o cenário da constituição da educação Brasileira não favorece análise retilínea nem, tampouco, um estudo que desconsidere a realidade da desigual distribuição de renda, do racismo estrutural e diversidades regionais e sociais. A legislação educacional não é apenas um recurso mediador de cenário nacional diversificado; é, também, palco de disputas e interesses (Cury, 2002).

O tempo presente é marcado pelo fortalecimento das garantias de direitos a todos os cidadãos à educação básica. Reconhecemos, contudo, que há uma tradição centralizadora e vertical das ações do Estado Brasileiro, associada às diferenças agudas entre os entes federados, que gera dificuldades para a constituição do modelo federado de ensino no Brasil.

> Um dos obstáculos para a realização deste modelo federado é a desproporção existente entre os estados do Brasil seja sob o ponto de vista de recursos financeiros, seja do ponto de vista de presença política, seja do ponto de vista de tamanho, demografia e recursos naturais. Um outro óbice importante, até agora, para efeito de um sistema articulado nos fins e cooperativo nos meios e nas competências é a ausência de uma definição do que vem a ser o regime de colaboração, como determina o § único do art. 23 da Constituição Federal (Cury, 2002, p. 174).

A experiência da pandemia de covid-19 (2020-2022) revelou-se um alerta sobre o cenário caótico gerado pela inércia do Ministério da Educação e pela dissonância de discursos entre a União e os entes federados. O espaço escolar permaneceu, geralmente, esvaziado; sequer foi aproveitado como abrigo para populações em situação de vulnerabilidade. Assim, crianças privadas do suporte físico da escola ficaram restritas ao convívio familiar, sob as mais variadas e precárias configurações de uma sociedade profundamente desigual.

> A casa que, em tese, deveria fornecer abrigo e proteção, especialmente durante o período de vigência da quarentena, tornou-se, para essas crianças, um local onde passaram a conviver mais tempo com o agressor sem nenhum tipo de instrumento ou aparato que pudesse romper com esse ciclo de violências, já que escolas e creches, que antes eram ferramentas de denúncia e de educação contra a violência, foram descontinuadas (Gonçalves; Machado, 2025, p. 12).

Além disso, houve grande cobrança e pressão sobre os docentes. As "responsabilidades por 'fazer acontecer' o regime remoto foram delegadas aos professores

[6] O Artigo 208 da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, que substituiu a condição de progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio pela garantia da educação básica obrigatória e gratuita a todos os brasileiros dos 4 aos 17 anos de idade.

(...) Muitos tiveram que arcar com os custos dos equipamentos necessários e acesso à internet para realizar o seu trabalho" (Zuin, 2021, 100).

Esse momento foi único na história recente. Contudo, serve para ressaltar e historicizar o lugar docente, destacando sua importância social em tempos que a constituição de saberes das ciências em educandos é colocada em segundo plano para garantir a defesa da vida. Propomos que a profissão docente tem uma história que está em constante significação.

A invenção moderna da profissão docente é tema nos estudos de Nóvoa (1991), de Faria Filho (2012), e outros[7]. A organização de regras para formação docente já era preocupação dos reformadores ainda nos anos finais do século XVIII, ao mesmo tempo em que a profissão se distancia dos espaços religiosos, o antigo ofício torna-se profissão e é incorporado pelos Estados.

> Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chameira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos* (Nóvoa, 1991, p. 17).

A profissão abre possibilidade de ação em toda comunidade. Membro da comunidade é o professor agente social, ser que "ensina o que é", parafraseando o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Esse profissional encontra-se em um cenário marcado por inúmeros atores que, via de regra, podem enxergar no docente uma ameaça a seus interesses. Família, igrejas e o próprio Estado — além de outros atores sociais, como políticos profissionais — podem atuar na cena pública com ações contrárias ao magistério. Não é incomum que interesses econômicos e políticos de toda espécie emerjam, colocando em risco o direito à educação. Nesse contexto, a Constituição Federal permanece como a garantia dos brasileiros, pois, em seu artigo 227, explicita que é dever partilhado entre família, sociedade e Estado assegurar o direito à educação, entre outros direitos fundamentais.

Hannah Arendt (1975) já apontava para o risco de entender a escolarização fora de campo de proteção do ser educando, pois "a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo" (Arendt, 1975, p. 246). O mundo, paradoxalmente, também solicita proteção contra o novo e, nesse sentido, é o professor um dos mediadores públicos entre os interesses do mundo e os da criança. Evidencia-se, assim, a complexidade da profissão, pois é o docente quem se ocupa "de uma tarefa das mais fundamentais em nossa cultura: a apresentação e a condução das novas gerações à vida adulta" (Faria Filho, 2012, p. 83).

Reconhecemos, contudo, que essa mediação pública ocorre, atualmente, em um terreno acidentado pela precarização do trabalho e pela desvalorização salarial. O 'fazer docente' não flutua em um vácuo ideal; ao contrário, tensiona-se diariamente contra limites

[7] O rol de pesquisadores sobre a história da profissão docente é extenso. Escolhemos Nóvoa e Faria Filho dada a respeitabilidade desses nomes no cenário luso-brasileiro. Não podemos desconsiderar, contudo, outros trabalhos da história da profissão, como Bernardete A. Gatti, Denice B. Catani, Diana G. Vidal, José Carlos Libâneo, Lourenço Filho, Carlos C. Mascaro, dentre outros nomes que refletiram e ainda refletem sobre o lugar da docência na contemporaneidade.

orçamentários e burocráticos que, com frequência, inviabilizam a plenitude dessa mediação humanizadora.

Esse fio conduz à reflexão sobre o período pandêmico – ventania que colocou à prova alguns dos fios de sustentação da atividade docente – e permite pensar caminhos possíveis para a guinada do "ser" profissional[8] em processo. Edgar Morin (2020), Paulo Freire (1987) e José Pacheco (2019), dentre muitos outros, são autores que fortalecem "fios de aço"; eles favorecem teciturias de esperanças ao permitir que os fios, outrora armaduras, convertam-se em armas para as batalhas em meio à ventania.

Destaca-se a congruência dos três autores escolhidos para fechar este momento do texto, na atuação síncrona nas décadas de 1970-1980, tempos marcados por rupturas político-culturais no mundo.

O primeiro, Edgar Morin, elabora fio metodológico ancorado na reflexão ética da sociedade. Ele entende o social a partir de sua complexidade. Morin escreveu um manifesto síntese de suas reflexões que foi publicado no final de 2020. São reflexões de esperança, renovando forças e ressignificando à docência. Afina, a ***"utopia do melhor dos mundos deve dar lugar à esperança de um mundo melhor"*** (Morin, 2020, p. 91).

Nesse mesmo livro-manifesto de Morin, a educação é definida como necessidade essencial para a vida, espaço que garante não apenas os laços sociais intergeracionais, como, também, condições para construção de outras bases sociais e econômicas. Como necessidade essencial, portanto, a reflexão sobre a organização da burocracia meritocrática, recorrente nos sistemas de ensino, não são pertinentes a um mundo humanamente ressignificado. Tanto Morin quanto Freire entendem a educação como ato de liberdade conscientizadora. A conscientização possibilita às pessoas inserirem-se "no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. (...) No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada" (Freire, 1987, p. 24).

Outro autor que, na década de 1970, auxilia na construção dos princípios de reconstrução dos direitos no Estado português, no contexto de reconstrução nacional após a Revolução dos Cravos (1974), é o lusitano José Pacheco, ex-coordenador do projeto "Fazer a Ponte", na Escola da Ponte entre os anos de 1976-2004.

Já no Brasil, em 2015, envolvido em projetos de escolarização e ação social, como "Projeto Âncora" (Cotia-SP, 2010-2020) e a "Escola Aberta" (São Paulo 2020-dias atuais), Pacheco escreveu um livro em sintonia com preceitos contemporâneos sobre a fluidez da sociedade. Na obra, "*Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*" (2019), ele promove uma narrativa que ancora as transformações educacionais às rupturas científicas trazidas por Thomas Kuhn. Ao retomar Kuhn, o autor entende que as ciências e seus desdobramentos nos processos tradicionais de escolarização consolidam saberes legitimiados que se arraigam na constituição das escolas, mas, que não devem ser tomados como verdades imutáveis.

[8] Entende-se "ser" como o sujeito da ação; nesse prisma, a profissionalização é concebida como um estado em constante devir e transformação.

> Após décadas de adaptação, de teorias existentes e realidades que se transformaram, escutamos Thomas Khun, quando nos falou de um paradigma emergente. As aceleradas mudanças sociais e inovação tecnológica, face aos dados da pesquisa no campo da neurociência e da inteligência artificial, ou da sutili convergência entre a Teoria da Complexidade e a produção científica radicada no paradigma da comunicação, exigem que reconheçamos a necessidade de operar profundas e urgentes rupturas paradigmáticas, no campo da educação. (Pacheco, 2019, p. 13)

Conhecimentos legitimados, paradigmas das ciências ocidentais que adentram as escolas do século XVIII ao XX, condenam e expurgam, do *rol* dos estudos escolares, saberes que não se encaixam no modelo científico. Nesta perspectiva, a "adoção de um determinado paradigma educacional e consequente assunção de uma prática pedagógica não é neutra. Reflete a opção por um determinado tipo de vida em sociedade, de visão de mundo" (Pacheco, 2019, p. 21).

Nessa abordagem, é possível compreender o processo de constituição tradicional das escolas, bem como todos os movimentos de reflexão sobre saber e poder no interior da sociedade moderna. O Estado, ao trazer para si o processo de sistematização da escolarização, com a clara intenção de organizar, na sociedade, estabelece determinados princípios. Bauman (2010) indica algumas postulações para essa ação:

> Os detentores de poder devem saber o que é bem comum (do gênero humano, da sociedade como um todo, ou da seção incumbida de seu governo) e que padrão de conduta humana melhor se ajusta a ele. Têm de saber como induzir a conduta e como garantir sua permanência. Para adquirir ambas as capacidades, eles devem se apropriar de certo saber que outras pessoas não possuem. O poder necessita do saber; o saber empresta legitimidade e eficácia. (Bauman, 2010, p. 70).

Reflexões geradas por escolanovistas, como John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori, marcam a inflexão que favorece a emergência do paradigma da aprendizagem. Tais reflexões, que dialogam com as perspectivas contemporâneas de educação e nelas são incorporadas, afetaram parcialmente a gestão política da escolarização; mantiveram, contudo, a dominância do paradigma moderno, ancorado no modelo científico clássico. É precisamente nesse ponto que a questão da reflexão sobre a moral e seus desdobramentos na escolarização torna-se fundamental.

OS VENTOS E A MORAL

A tormenta tem origem na natureza sempre presente nas eras geológicas; é a força de tudo o que existe nesse mundo. Para Latour (2014), vivemos um momento marcado pela interferência humana na geologia do planeta: a Era do Antropoceno[9].

Entender que a ação humana é parte do planeta e interefere nele é fundamental para a educação. Novamente, a pandemia favoreceu a percepção desse axioma. Reflexões trazidas por Latour (2014) foram alertas: "em que mundo vocês vivem, onde, com que recursos, por

[9] Bruno Latour, Paul Crutzen e Eugene F. Stoermer apontam para o entendimento de que vivemos uma nova era geológica, o Antropoceno. Iniciado há aproximadamente 15 mil anos, essa era marca a intensa influência humana na estrutura planetária. Para mais sobre o assunto: 2015_Paulo_Artaxo_Uma nova era geológica Antropoceno.pdf (usp.br)

quanto tempo, que futuro vocês vislumbram para seus filhos, que tipo de educação vocês desejam dar a eles, em que paisagem vocês gostariam que eles vivessem[?]" (Latour, 2014, p. 23).

A pedagogia tradicional [10] pouco ou nada favorece à complexidade relacional necessária para construção de uma cidadania planetária. Para isso, é fundamental significar o lugar docente e do discente com o compromisso político pedagógico.

Retornando à moral. Durante a Idade Média Ocidental (séc. V-XV), o gradual domínio da moral Cristã foi se constituindo a partir da amálgama cultural com outros povos, como francos e mouros. A esperança na salvação favorecia os elos e, gradualmente, o controle social. A estabilidade da moralidade cristã foi ressignificada na Idade Moderna (a partir do séc. XIV ocidental) por inúmeros fatores, como intensificação das relações com outros povos, questionamento dos saberes tradicionais, com as ciências e dentro da própria Igreja e, também, a formação do Estado Moderno e sua complexa rede burocrática entre os séculos XV e XX. Longe de substituir plenamente os princípios religiosos, a moralidade moderna promoveu gradual separação de poderes mantendo a dicotomia do *Bem* X *o Mal*, princípios antagônicos e binários de uma sociedade que passa a legislar sobre evidências da Ciência (Bem) encaixotando boa parte dos mundos não científicos, não civilizados, como bestas, (Mal) incivilizados. Assim, com a defesa das ciências como ação humana de busca da pura verdade, compreende-se que eles, os saberes científicos, foram distanciados, no discurso, dos processos políticos.

Foi nesse cenário que cientistas, em nome do avanço técnico e em busca de formas de impulsionar a humanidade para o espaço, produziram mísseis capazes de bombardear países distantes do lugar de lançamento, como feito durante a Segunda Grande Guerra (1939-1945). Há limites para o desenvolvimento e os usos dos saberes científicos?

A suposta separação entre ciência e política evita que seja estruturado um mundo pedagogicamente em paz. Nas palavras de Latour:

> A paz pedagógica é semelhante à intervenção policial ou ao que hoje é chamado de "governança". Por contraste, a paz política vem depois que a guerra exauriu as partes que guerreiam e acaba por compor o que é exatamente nomeado, um *modus vivendi*, isto é, um conjunto emaranhado de arranjos improvisados visando a sobrevivência (Latour, 2014, p. 25).

O entendimento da paz pedagógica, em oposição à paz política, representa uma ruptura com o voar em direção ao futuro sob a crença no saber sem limites — e nas novas fontes de lucro que o acompanham — em prol de algo que vá além do utilitarismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentamos que a reflexão presente sobre a docência não nega suas heranças e imagens, tampouco suas projeções de sociedade futura. Articulada no exato momento da necessária defesa da escolarização, essa temporalidade intricada não deve mais comportar o individualismo pleno nem a crença na independência humana em relação à natureza.

[10] Entendemos por pedagogia tradicional o modelo de escola em que predomina a norma e a disciplina do sério. "O corpo fica imobilizado na sala de aula, domado pelo treinamento e o sofrimento" (Charlot, 2014, p. 89).

O uso da palavra *moral* é questão chave da vida em sociedade. Seu arcabouço está no vivido, na história de cada um, mas em tempos de integração e fluidez espaço-temporal, como fica a moral? “O mistério está é na sua vida!”, nos afirmou Mário Quintana.

Para Bauman, os

> [...] grandes temas da ética – como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e autoafirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo – não perderam nada de sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova (Bauman, 1997, p. 8).

Pela Constituição de 1988, os valores supremos previstos em seu preâmbulo, entende-se que a moral moderna não se esgotou, mas é constantemente contextualizada. Se houve época na qual a humanidade ocidental acreditou no *self-made man*, na excepcionalidade criativa de grandes mentes, é necessário um religar profundo com o Planeta e a vida em grupo. Entendemos que a vida tem seu horizonte do existir ético na relação em grupo. A vida é significada na comunidade e no reconhecimento do ser e viver no mundo.

Não se trata de uma aposta ingênua na solidariedade como panaceia para déficits estruturais ou econômicos, mas de afirmar que, sem a dimensão ética e comunitária, a técnica e a política perdem seu sentido humano. A aposta na esperança (Freire, 1987) e na regeneração planetária (Morin, 2020) é, portanto, uma escolha política de resistência, mesmo diante das adversidades materiais do sistema.

Na formação docente, reside a busca pela compreensão de sua ação criativa na existência coletiva. Contudo, a atomização (a parte isolada do todo), e o adensamento formativo — tão necessários à profissionalização especializada — podem acabar limitando a constituição de elos profundos entre os saberes científicos e outras formas de compreensão do mundo. Estas últimas são fundamentais para a existência na *Polis* e, portanto, essenciais como práticas reflexivas no cotidiano das escolas. A monodocência, fomentada no processo formativo tradicional de docentes, e exercida com cada vez mais especialização nos tempos da educação básica, não carrega o elemento político necessário para vincular a existência do ser nas múltiplas temporalidades da natureza e da humanidade.

Apesar de entendermos da narrativa na construção de fios de algodão e de aço durante a vida, é necessário esclarecer, por fim, que “o que cabe à docência” é muito mais. Esses fios de algodão ou de aço também precisam estar fortemente amalgamados em um conjunto de habilidades e competências, nem sempre tecidas na formação inicial. As políticas e legislações exigem um docente que esteja sintonizado com uma vasta gama de conhecimentos, para além do repertório de saberes de sua formação inicial e atuação disciplinar.

Os professores precisam lidar com a inclusão, em seus múltiplos vieses; trabalhar na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, tratando do preconceito, racismo e outras temáticas; atuar em ações que garantam o cumprimento da lei 11645/2008 (obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afrobrasileiras e indígenas), desafiando estereótipos históricos arraigados nos materiais didáticos (Palhares, 2012); da Lei 14.986/2024 (obrigatoriedade do ensino das contribuições das mulheres para humanidade); por em causa e atender, dentro da realidade local, o preconizado na LDB (Lei 9394/96) e suas leis complementares.

Ponderamos a partir das ideias trazidas nos relatórios da UNESCO e sintetizadas na estruturação de processos de ações solidários.

Seguindo a reflexão que nos foi apresentada no último relatório da UNESCO, reimaginar juntos os nossos futuros, destaca-se o conceito de JUNTOS, como articulação de três ideias:

1. A educação é um percurso individual, mas que se faz no *encontro* com os outros, sobretudo com os outros que são diferentes de nós;
2. O que sabemos depende do que os outros sabem e da partilha do conhecimento *mútuo;*
3. Nada substitui as dinâmicas de *cooperação* e de colaboração, na pedagogia, na escola e na sociedade (Nóvoa, 2023, p. 13).

Nessa perspectiva, o fazer docente revela-se como o constante exercício de tecer o comum em tempos de incerteza. Se a educação é o lugar do encontro, é nele que os nossos **fios de aço** (a solidez ética e teórica) se cruzam com os nossos **fios de algodão** (a delicadeza do afeto e do acolhimento). Diante das urgências do Antropoceno e das demandas de uma sociedade em rede, à docência não se faz no isolamento, mas na trama coletiva. Afinal, ao cruzarmos os fios das memórias com os projetos de futuro das novas gerações, somos levados a indagar: que resistência terá o tecido que estamos deixando? **O que deixo, o que levo e com quem continuo a fiar o amanhã?**

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 97-117.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

ARTAXO, P. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno**? Revista USP**, São Paulo, n. 103, p. 13–24, 2014.

BAUMAN, Z**. Ética Pós-Moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução de Sergio Miceli e Celso Campilongo. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes da educação brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 12 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de

abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 187, p. 3, 26 set. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea** - tradução Sandra Pina; [revisão técnica do autor]. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2020.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. de. **Nos labirintos da moral.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil**. Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set.2002.

FARIA FILHO, L. M. **Educação pública:** a invenção do presente. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, F. S.; MACHADO, D. F. Violência contra as crianças durante a covid-19**. Rev. Serv. Soc.,** São Paulo, v. 148(1), e-6628427, p. 1-20, 2025.

LATOUR, B. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista de Antropologia,** v. 57, n. 1. p. 11-31, 2014.

MASETTO. M. T. Formação Pedagógica dos docentes do Ensino Superior**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração,** Edição Especial, v. l, n. 2, p. 4-25, jul. 2009. Disponível em: https://shorturl.at/vFPQS. Acesso em: 17 ago. 2023.

MIOTO, L. **Escolas não-convencionais:** um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2023/04/luis-mioto-texto-da-tese-final-13-12-2022.pdf. Acesso: 22 de abril de 2024.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Bertrand Brasil, 2020.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991. p.15-21

_____. **Professores:** libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PACHECO, J. **Inovar é assumir compromisso ético com a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PALHARES, L. M. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora**: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-933MLZ. Acesso: 13 maio 2024.

QUINTANA, M. Degraus. *In*: Quintana, M. **Baú de espantos**. São Paulo: Globo, 2006.

_____. Velhos & moços. *In:* Quintana. M. Caderno H. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZUIN, E. S. L. Educação básica e o ensino de matemática em tempos da pandemia da covid-19: percepções das realidades brasileiras, *In*: MARINHO, S. P.; CURY, C. R. J.; NORONHA ALVES, V. F. **A escola remota**: presente e futuro da Educação. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2021. p. 85-105.

AGRADECIMENTOS

Esse ensaio não seria possível sem apoio das políticas pública de apoio à pesquisa do Estado Brasileiro. Agradecemos à CAPES, à PUC-Minas e ao Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ipatinga. O cuidado da nossa revisora, Profa. Dra. Cláudia Garcia Cavalcanti, não poderia ficar de fora dos nossos agradecimentos. Respeitosa e carinhosa, são dois dos adjetivos que usamos para definir a nossa “bordadeira” na jornada final da escrita do nosso texto.