

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PLANETÁRIA: LIÇÕES DE SERRES E MORIN A PARTIR DE PINCELADAS DO COTIDIANO

ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN PLANETARIA: LECCIONES DE SERRES MORIN DESDE PINCELADAS DEL COTIDIANO

TEACHING AND PLANETARY EDUCATION: MORIN'S AND SERRES' LESSONS FROM EVERYDAY BRUSH STROKES

Ivan Fortunato

<https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

Emerson Augusto de Medeiros

<https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Osmar Hélio Alves Araújo

<https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>

Resumo: Este artigo, escrito na forma de um ensaio, toma como ponto de partida cenas do cotidiano vivido de seus autores, professores formadores, atuantes em cursos de formação inicial de professores em distintas instituições brasileiras. Essas cenas não são descritas em detalhes, pois, sendo parte de uma complexidade planetária muito maior, não se tornam possíveis recuperar sua totalidade. Nesse sentido, o uso de pinceladas como metáfora se torna o caminho metodológico para argumentar a favor de uma Educação Planetária, que considere a terra como pátria e cada pessoa como cidadão do mundo. Aqui, três pinceladas são usadas como guia para reflexão. Essas pinceladas são revisitadas a partir do pensamento complexo de Edgar Morin e da jornada para se tornar docente de Michel Serres, buscando tomar lições desses autores que muito têm contribuído para a construção de uma cidadania planetária. Pensamos ser esse um caminho bastante saudável para decolonizar a vida humana, (re)humanizando toda a vida planetária como um lugar de partilha e encontro da diversidade.

Palavras-chave: Edgar Morin. Michel Serres. Formação de Professores. Complexidade. Decolonialidade.

Resumen: Este artículo, escrito en forma de ensayo, toma como punto de partida escenas de la vida cotidiana de sus autores, formadores de profesores, que actúan en cursos de formación inicial de profesores en diferentes instituciones brasileñas. Estas escenas no se describen en detalle, ya que al ser parte de una complejidad planetaria mucho mayor, no es posible recuperarlas en su totalidad. En este sentido, el uso de la pincelada como metáfora se convierte en la vía metodológica para argumentar a favor de una Educación Planetaria, que considere a la Tierra como patria ya cada persona como ciudadano del mundo. Aquí se utilizan

tres pinceladas como guía para la reflexión. Estas pinceladas son revisitadas desde el pensamiento complejo de Edgar Morin y el viaje para convertirse en maestro de Michel Serres, buscando tomar lecciones de este autor que ha aportado mucho a la construcción de una ciudadanía planetaria. Creemos que esta es una forma muy saludable de descolonizar la vida humana, (re)humanizando toda la vida planetaria como un lugar de compartir y encuentro con la diversidad.

Palabras clave: Edgar Morin. Michel Serres. Formación de profesores. Complejidad. decolonialidad.

Abstract: This paper, written in the form of an essay, takes as a starting point scenes from the daily life of its authors, teacher trainers, who work in initial teacher training courses in different Brazilian institutions. These scenes are not described in detail, as being part of a much greater planetary complexity, it is not possible to recover their entirety. In this sense, the use of brushstrokes as a metaphor becomes the methodological way to argue in favor of a Planetary Education, which considers the Earth as a homeland and each person as a citizen of the world. Here, three brushstrokes are used as reflection guides. These brushstrokes are revisited from the complex thought of Edgar Morin and the journey to become a teacher by Michel Serres, seeking to take lessons from this author who has contributed a lot to the construction of a planetary citizenship. We think this is a very healthy way to decolonize human life, (re)humanizing all planetary life as a place of sharing and meeting diversity.

Keywords: Edgar Morin. Michel Serres. Teacher education. Complexity. decoloniality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PLANETÁRIA

Pare o mundo que eu quero descer
Que eu não aguento mais escovar os dentes
Com a boca cheia de fumaça...
Você acha graça porque se esquece
Que nasceu numa época
De conflitos entre raças...
(Silvio Brito, 1976).

Somos professores e nossa missão é a de formar professores para a educação básica e superior. Iniciamos este artigo, escrito na forma de um ensaio, com a primeira estrofe de uma canção que foi escrita e gravada nos anos 1970. Parece que o cantor retratava um contexto não muito diferente do que temos hoje, na segunda década do século XXI, de globalização, diversidade, respeito... Aqui, nossa intenção é escrever sobre educação, mas sobre uma educação que se importa menos com o ensino de linguagens e matemática e mais com a humanidade de cada pessoa, incluindo a nossa. Falar de humanidade em cada pessoa é flertar com uma ideia muito otimista de cidadania planetária – ou algo muito parecido com a Terra-Pátria (usando um termo caro a Edgar Morin) como lugar de vida de todas as pessoas, indistintamente.

Ao relacionar essa “coisa” de educação para/sobre humanidade e cidadania, entendemos haver a necessidade de se discutir a ideia de uma “Educação Planetária”. Por quê? Pois bem, essa questão de se pensar em Educação Planetária tem relação com a proposta de se formar pessoas para uma cidadania planetária, compreendendo, assim, o planeta terra como a morada da humanidade e de todas as demais formas de vida. Não é novidade,

claro. Já havia pistas disso em Kant (1999), no século XVIII, ao enunciar o cosmopolitismo como valor moral. Seu princípio cosmopolita dizia respeito à responsabilidade humana para além de seu lugar vivido, extrapolando as fronteiras políticas entre as nações. Tratava-se de construir uma coletividade mais justa, mais equânime e melhor.

Com algumas nuances epistemológicas, ou apenas contextuais, vimos surgindo os conceitos de ecocidadania, cidadania ecológica e cidadania planetária que, basicamente, assumem a mesma ideia cosmopolita: as pessoas habitam o planeta e precisam aprender a conviver nele (MORIN; KERN, 2002; BOAVENTURA, 2001; GADOTTI, 2000). Aqui, para padronizar a escrita ao longo do artigo, adotamos o termo cidadania planetária, o qual amiúde aparece nos escritos de Edgar Morin, entendida como uma política planetária, uma consciência cívica planetária, uma opinião científica planetária, enfim, um modo de viver “que daria e garantiria a todos direitos terrestres” (MORIN; KERN, 2002, p. 116).

Claro que pensar a cidadania planetária não pode ser apenas um exercício retórico, mas um projeto de humanidade. Utopia? Com certeza, mas sem essa dimensão utópica, não temos motivação para seguir batalhando por outra educação. Uma educação que se ocupa e preocupa primeiro com a dimensão humana antes de se ocupar com seu caráter instrumental. Trata-se de pensar que uma Educação Planetária é a formação humana com vistas à cidadania planetária, isto é, que considera a terra como pátria e cada pessoa como cidadã do mundo; portanto, legítima detentora de direitos, mas também de deveres, configurando uma efetiva política planetária.

Nosso objetivo aqui é o de trazer elementos para discutir essa ideia de uma Educação Planetária, a qual conjuga utopia e esperança, mas também crítica e resistência. Já escrevemos sobre isso anteriormente (FORTUNATO; ARAÚJO; MEDEIROS, 2022), esquadrinhando um pequeno trecho [a última frase, aliás] de uma obra de Michel Serres (1993), que dizia: “Re-nascido, ele conhece, ele tem piedade. Agora sim, ele pode ensinar”. Aqui, para dar forma e cor a esse movimento tripartido de renascer, conhecer e ter piedade, fazemos o uso do que chamamos de “pinceladas do cotidiano” para argumentar a favor de uma Educação Planetária. Almejamos, ainda, ampliar as lições para poder ensinar, já tomadas com Michel Serres, a partir de um diálogo com escritos de Edgar Morin, complexificando o (nosso próprio) aprendizado.

Essas “pinceladas do cotidiano” são situações vividas como professores formadores, coisas elementares, prosaicas, que acontecem numa fração de uma aula, em um encontro de corredor, em uma mensagem via aplicativo no celular, enfim... Tratam-se de uma metáfora: cada pincelada é essencial para a composição de uma pintura, portanto, não é nem um pouco insignificante; pelo contrário, cada pincelada é parte fundamental de um todo. Assim, essas pinceladas serão usadas para argumentar a favor de uma Educação Planetária. Trouxemos três pinceladas, que serão usadas como guia para reflexão. Cada uma delas nos revela algo fundamental a respeito da Educação Planetária.

O artigo está assim estruturado: apresentamos nossas lições tomadas com Michel Serres em diálogo com Edgar Morin. Em seguida, trazemos as três pinceladas, cada uma organizada em uma seção, com o propósito de destacar que o cotidiano não é irrelevante, mas é parte de quem somos e do que fazemos como professores. Pensamos ser esse um caminho bastante saudável para decolonizar a vida humana, (re)humanizando toda a vida planetária como um lugar de partilha e encontro da diversidade.

Nossa forma de contribuir para essa transformação é a docência.

AGORA SIM, PODEMOS ENSINAR? OU É PRECISO (RE)FORMAR?

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai [...] as tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância.

(Michel Serres, 1993)

Por isso, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas — e por meio de — culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos.

(Edgar Morin, 2000)

Começamos esta seção sobre “ensinar” com duas citações sobre “aprender”. Explicamos: não há ensinar sem aprender, portanto, é preciso compreender o todo para que se compreenda a parte que nos cabe como docentes. Ainda, uma das citações é de Michel Serres, que fala sobre aprender como uma viagem em que se erra por aí, metaforicamente caminhando por caminhos já traçados por outros, mas com a necessidade de se criar os próprios. A outra citação é de Edgar Morin, a qual aborda a ideia central da cidadania planetária, que nada mais seria que *com-viver* na terra como lugar *com-partilhado*; viver com os outros, partilhar com os outros... trata-se, assim, de uma vida em que não se vive contra, como a que temos.

O princípio da seção dá pistas do que queremos aqui: dialogar, debater, confrontar... ideias de docência, de ensino, de aprendizagem... e tentar tecer junto as ideias de dois autores franceses que nos têm balizado formas de trabalhos como professores formadores. Michel Serres, com suas propostas de ensinar e aprender como travessia, como errância, como descobertas... e Edgar Morin, com sua profundidade de pensar amplo, complexificando o mundo e desconstruindo a linearidade causa-efeito.

Já escrevemos sobre Michel Serres anteriormente (FORTUNATO; ARAÚJO; MEDEIROS, 2022), esquadrinhando um pequeno trecho – a última frase, aliás – da obra “O

terceiro instruído” (no original, *Le tiers-instruit*), que dizia: “Re-nascido, ele conhece, ele tem piedade. Agora sim, ele pode ensinar”. Tomamos esse trecho como ponto de partida para (re)analisar a docência (nossa docência) e a formação de professores (inicial, continuada, em exercício e nossa função de professores formadores):

- **Re-nascer** implica estar alerta e disposto a enfrentar o desconhecido; dito de forma mais simples: o magistério é uma profissão da escola, marca pela característica de ensinar aos mais jovens o passado, isto é, aquilo que já é conhecido. Como se escola não fosse lugar de criação, mas de repetição, de preparação para a vida. Mas, ao re-nascer a cada turma, a cada aula, a cada projeto, a cada orientação, a cada momento de diálogo... (nos) permite não estar preparados senão ao desconhecido. Enfrentar o desconhecido é aprender. Aprender com o outro é ensinar.
- **Conhecer**, na docência, quer dizer reconhecer: apresentar o conhecido, historicamente construído pelos seres humanos, mas também apresentar a importância e a beleza da curiosidade. Afinal, é a curiosidade que permite ir mais além do que já se conhece, conhecendo mais, conhecendo outro. Então, conhecer é reconhecer o mundo, os outros e a si mesmo.
- **Ter piedade** entendemos, com Nóvoa (2021), que isso quer dizer que o magistério não pode ser um ofício no qual se exerce com indiferença. Um detalhe: ao invés de piedade, Nóvoa (2021) prefere o termo compaixão. Não obstante, a compaixão na docência não diz respeito a nenhum impulso de amparo ou mesmo de caridade. Trata-se de não apenas lecionar as coisas curriculares, mas de ensinar outras pessoas; mais além, pois trata de ensinar com outras pessoas e também com elas aprender. Ensinar e aprender além do que está posto em algum documento como conteúdo fundamental para a vida, mas a vida em si. A compaixão é o que permite divisar angústias coletivas e (se) sensibilizar para transformações.

Ao que entendemos da pequena passagem expressa por Serres (1993), as ações de re-nascer, conhecer e ter compaixão compõem uma estrutura tripartida para, finalmente, se estar apto para poder ensinar. Ao revisitar o fragmento e as anotações já feitas sobre ele, parece que podemos relativizar um pouco esse encadeamento até a docência. Afinal, não é de repente que se torna professor, pois isso ocorre num processo contínuo e perene de (auto)formação. Nesse sentido, parece mais sensato então reorganizar o trecho para algo parecido com: para poder ensinar, não se pode esquecer de re-nascer, conhecer e ter piedade.

Essa reordenação da coisa tende a colocar o magistério não como o fim de um processo de re-nascimento, conhecimento e piedade, mas como um ofício que requer transformações, de si, ao longo de toda carreira. Assim, ao invés de pensarmos que percorremos longas jornadas de re-nascimento, conhecimento e piedade que nos tornaram docentes, gostamos de pensar que a docência se (re)constrói conforme se vai exercendo o magistério. As experiências de ensinar com nossos estudantes são quem possibilitam essa (re)

construção. Cada aula, cada relação com estudante, colega docente ou chefia, cada diálogo, cada projeto... enfim, cotidianamente somos desafiados.

Tomando, então, esses desafios como oportunidade de (re)aprender a docência. E por que não, uma oportunidade de (re)formar a docência? Essa ideia de (re)forma tem por lastro a teoria da complexidade de Edgar Morin, cuja essência é a promoção do pensamento complexo. E como explica Paula Stroth (2021, p. 223), “pensar complexo é pensar perguntando, colocar em comunicação o que se opõe à lógica de um sistema explicativo”.

Seria possível considerar uma relação entre a docência e o pensar complexo? Localizamos, na literatura, “coisas” muito variadas, como uma abordagem sobre a convergência entre Paulo Freire e Edgar Morin na formação do professorado (SILVA; INFANTE-MALACHIAS, 2012), e até mesmo um possível diálogo entre a abordagem de psicoterapia nada ortodoxa de Wilhelm Reich e a teoria da complexidade na formação docente (JOÃO, 2002). Há também um texto sobre a ética na formação dos professores, com base no pensamento de Morin (MAGALHÃES, 2020), assim como a proposta de ensino *inovador* que se apropria dos saberes da complexidade, conforme concebidos por Edgar Morin (CARARO; PRIGOL; BEHRENS, 2021). Tudo isso apenas para citar alguns exemplos pinçados da vasta produção acadêmica que aborda o magistério pela ótica do pensar complexo.

Embora seja fácil encontrar referências sobre Morin (e/ou complexidade) e a formação de professores, o próprio autor pouco aborda a docência em seus escritos. Claro que ao falar sobre educação se está falando sobre docência, assim como ao propor (re)formas na educação se está propondo outra(s) docência(s) e, ao falar de Educação, se está também falando de e para os professores. Mesmo assim, são poucas as menções diretas que se encontram aos professores, sua atuação, seu ofício e sua formação.

Morin (2003, p. 79) fez algumas alusões ao *professor* na obra “A cabeça bem-feita”, como, por exemplo, ao se referir como uma das *missões* do professorado a de “salvaguardar a cultura das humanidades”. Além disso, coloca como *dever* docente o de “educar-se sobre o mundo e a cultura” de seus estudantes. Também aborda a necessidade de se modificar alguns aspectos do ofício, como a excessiva carga de aulas, por exemplo, mas entende que ajustes como redução da jornada ou do número de estudantes por sala não passam de “reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade da reforma de pensamento” (p. 99). Menciona, ainda, aqueles que relutam e que teimam contra qualquer alteração no *status quo*; acostumaram-se com as instituições de educação disciplinares, estanques, burocratizadas... Por fim, nessa obra, apresenta a docência como uma missão de *arte, fé e amor*.

Eis o que podemos apreender com essa missão tripartida inferida a partir da teoria da complexidade:

- **Arte.** Já pensamos na docência como arte (ARAÚJO; MEDEIROS; FORTUNATO, 2021), colocando-a em um lugar particular *entre* a ideia de que ser professor é uma vocação, baseada apenas no desejo inato de ensinar e cuidar,

e a ideia de que é um ofício que requer apenas o domínio de técnicas especializadas para seu exercício. Assim, como arte, temos a docência como uma profissão que demanda afetos e métodos, de forma completa e complexa, se constituindo tal qual o próprio ser humano: emoção e razão.

- Ter **Fé** é preciso ser entendido como ter uma confiança irrestrita em alguém e/ou em algo. Para Morin (2003, p. 102), trata-se de “fé na cultura e nas possibilidades do espírito humano”. Isso quer dizer que a docência é um ofício que se exerce porque se acredita no devir das pessoas, da sociedade e da cidadania. Exercer a docência como missão requer essa confiança plena de que é possível uma vida planetária calcada no espírito planetário de convívio entre as pessoas, as culturas, a natureza... E ter fé não é algo que apenas se decide ter, como um celular que se parcela no carnê, mas que se vai construindo por meio de reformas de pensamento, salpicadas de esperança.
- Para poder falar de **amor** na docência, é importante entender: (i.) trata-se de *ter amor* pelo conhecimento, (ii.) *ter amor* pelos estudantes e (iii.) compreender o que é esse *amor* que se tem pelo conhecimento e pelos estudantes. Com Almeida (2017, p. 140), verificamos que há formas de amor e as mais corriqueiras são: “*Eros*, que se tornou um símbolo do amor físico e que significa a ausência, o desejo e a atração; *Philia*, relativo ao amor da amizade e da fraternidade; e o *Ágape*, que se volta para o amor sublime e incondicional”. Isso quer dizer que sem desejo e sem atração pelo conhecimento, não se *ama* conhecer; assim como sem empatia e afeto, não se *ama* os estudantes. E sem esse sentimento de *amor* que não se explica, mas se sente, não se cumpre o magistério como missão.

Dessa forma, para Morin (2003), a docência envolve *transmissão*, que não é o depósito de informações, pois se trata de uma *arte*, que requer métodos, artefatos e afetos; requer a crença na humanidade e que seu potencial transformador poderá, eventualmente, transformar o *status quo* em uma Terra-Pátria; e exige a transmissão de *amor* pelo conhecimento e pela humanidade, a qual se apresenta na figura dos estudantes. Lecionar, segundo Morin (2003, p. 102), “é missão muito elevada e difícil, uma vez que supõe, ao mesmo tempo, arte, fé e amor”. E, sejamos honestos com nós mesmos, essa docência tripartida, missionária, está muito distante do que se apresenta nas instituições de ensino, as quais têm assentido com a sociedade fascista-neoliberal (RODRIGUEZ; FORTUNATO, 2022). Por isso, persistente e insistentemente, Edgar Morin preconiza a (re)forma do pensamento, migrando para a complexidade.

Voltamos, então, à pergunta que é também título desta seção: Agora sim, podemos ensinar? Ou é preciso (re)formar?

Com Michel Serres, vimos que para poder ensinar é preciso (re)nascer, conhecer e ter piedade. Com Edgar Morin, vimos que ensinar é uma missão tripartida de arte, fé e amor. Com a intenção e a ideação de poder, sim, ensinar, e que ensinar signifique agir em direção de uma Educação Planetária, conforme os predicados que aqui delineamos, é que trazemos (algumas) cenas do cotidiano para nos instigar a pensar sobre nosso ofício e nossa relação com experiências únicas, que (nos) acontecem no exercício docente.

Nomeamos essas cenas metaforicamente como pinceladas, pois não há como analisá-las como um quadro completo, pronto e acabado. Cada cena pode ser sempre revisitada por um ângulo diferente ou uma intencionalidade diferente; e mesmo se for analisada, em tempos díspares, com propósitos iguais, aí quem a analisa já está modificado pelo re-nascimento, pelo conhecimento, pela piedade, pela missão de arte, fé e amor. As pinceladas se apresentam na primeira pessoa do singular, pois se referem, cada uma, à experiência vivida pelos autores deste escrito, professores formadores. Os aprendizados trazidos de cada pincelada estão na primeira pessoa do plural; afinal, juntos, aprendemos mais e melhor.

PINCELADA NÚMERO 1

QUANDO FUI “PROIBIDO” DE LER MORIN

Volto no tempo e recordo que minha primeira leitura na graduação, como livro completo, foi “Os sete saberes...” do Morin. Eu já estava professor. O livro foi um divisor de águas para mim. Após ele, na disciplina de Didática, me deparei com o tema interdisciplinaridade (segundo divisor), com a Ivani Fazenda (devorei práticas interdisciplinares na escola - segundo livro lido) de forma completa, sem compromisso para atividades da graduação.

Apesar de Fazenda e Morin apresentarem reflexões à prática educativa diferentes (ela alinhada à interdisciplinaridade e ele à complexidade), ambos me despertaram algo: o prazer pela educação.

Comecei a acreditar na educação. Interessei pelos estudos em grupo de pesquisa, pela pesquisa, pela interdisciplinaridade, pela complexidade etc.

O tempo passou... expectativas para o Mestrado em Educação foram criadas quando fui aprovado no processo de seleção.

Não obstante, logo na primeira orientação do Mestrado, tomei um balde de água fria... gelada: fui proibido de seguir com Edgar Morin, com a interdisciplinaridade e com a complexidade. Nas vezes em que os havia citado no texto, havia sempre um balão com o comentário: excluir.

Saí da primeira orientação arrasado. Mudei totalmente a proposta do mestrado. O referencial foi redesenhado, objeto e tudo mais. Com o tempo, aprendi a amar meu objeto de estudo no mestrado. Eu o acolhi. Mas não era meu...

O tempo passou de novo... a interdisciplinaridade retornou como categoria de análise no doutorado e, desde então, não a abandonei mais. Como professor, acolho os estudantes e suas pesquisas. Não penso em uma linha definida, pronta e acabada; apenas oriento e ponto final. Eu os acolho!

O que podemos aprender com esta primeira pincelada que traz, paradoxalmente ao nosso artigo sobre Edgar Morin, um momento de proibição de suas ideias? E o que esses aprendizados nos dizem sobre “docência e educação planetária”?

Pois bem, esta primeira pincelada parece ter sido produzida para representar, ordenadamente, as etapas até o magistério de Michel Serres (1993). Isso porque, ao abandonar o tema de escolha ao mestrado, que havia gerado tantas expectativas ao desenvolvimento

da pesquisa, foi necessário *re-nascer*. Aprendeu-se a amar o objeto de trabalho, embora com certo dissabor por ter que largar o que era tão caro ao jovem professor-pesquisador-entusiasmado com a educação como forma de vida.

Ao encarar à renúncia do seu propósito de pesquisa para poder atender a solicitação de quem lhe orientava, vimos uma tentativa de encarar o desconhecido, mas também de respeito pelo outro. Embora a expectativa fosse de ser acolhido (no papel de estudante), acabou acolhendo e seguindo a travessia. Continuou a jornada, *conhecendo* mais sobre a relação com o outro, estabelecendo certa harmonia, embora reconhecendo que havia deixado de lado parte de si mesmo. Seria assim mesmo a relação entre aquele que (supostamente) ensina e aquele que aprende?

Mesmo com essa dúvida, não abandonou a travessia; pelo contrário, seguiu em frente, concluiu o mestrado, o doutorado e tornou-se orientador, iniciando novo itinerário. Ao que parece, descobriu às duras penas que a docência pode ser edificada sobre a indiferença ou sobre a *piedade* (ou compaixão). A primeira rejeita o outro e seus anseios, dúvidas e angústias. A segunda acolhe e segue junto. Ambas as maneiras podem resultar em estudantes que concluem seus cursos ou que os abandonam, assim como ambas podem resultar em pessoas indiferentes ou empáticas. A diferença reside não no final da travessia, mas durante.

É no decorrer do processo educativo que se pode, muitas vezes, limitar os estudantes, disciplina-los, miná-los de si próprios, buscando (conscientemente ou não) alinhá-los ao nosso modo de ser, de fazer, de ver o mundo. Mas é também no decurso da jornada educativa que se pode acolher, ouvir, dar chances de se revelarem (para si mesmos) quem são. Parece que há, portanto, uma escolha a ser feita: ou se acolhe ou se limita. Não é bem assim, diria o próprio Morin (2003) a partir do princípio da dialogia, pois somente se pode compreender a docência que *tem piedade* porque existe a docência da indiferença. De certa maneira, uma completa a outra, pois a ela dá sentido.

E qual o sentido da Educação Planetária, que forma cidadãos planetários que convivem na terra-pátria se não a educação que acolhe a diferença e que estimula sonhos? Como permitir o devir da humanidade se podemos cada estudante a partir de nossas próprias visões limitadas de mundo?

A Educação Planetária abraça as diferenças. Entende os processos educativos como processos fluídos, complexos, pertencentes a um sujeito e a tantos outros (lugares, tempos, momentos, pessoas...). Não é condicionada às certezas, não se limita a elas porque tem como referência a imprevisibilidade dos acontecimentos e a brevidade da vida. Percebe as relações humanas como necessárias para desenvolver um mundo verdadeiramente humano, solidário e habitável.

Pensamos que a Educação Planetária se preocupa com o bem-estar do sujeito e do mundo. É uma educação alicerçada em uma pedagogia da sensibilidade que tem como base a ética, a convivência fraterna, o respeito ao próximo, o afeto aos estudantes etc. É

uma educação sensível e humana, se exerce na compreensão de que os sujeitos, as circunstâncias, as ações educativas, os desejos, os sonhos, entre outros, são mutáveis no tempo e no espaço.

Pensar uma Educação Planetária é pensar uma educação para a vida. A escola e a docência, muitas vezes, conforme vimos nesta primeira pincelada, delimitam a criatividade dos estudantes. No dia a dia das escolas de nosso país, nos cursos de graduação no Ensino Superior, para citar como exemplo, presenciamos a lógica linear e disciplinar na prática educativa que concebe o currículo escolar como um caminho para se atingir “bons resultados” nas avaliações internas e externas. Vivemos uma cultura do mérito, como se o conhecimento pudesse ser quantificado e prescrito em testes padronizados. Uma Educação Planetária é atenta a compreensão de que os processos educativos são importantes para ajudarmos à (auto)formação das pessoas, contribuindo para uma terra-pátria cada vez mais humana.

A primeira pincelada, oriunda da nossa experiência na educação, nos serve como um indicativo para acreditarmos nos nossos estudantes, para aprendermos com eles. A escuta sensível, o diálogo e ao acolhimento nos permitirão ajudar na construção de seus sonhos e de uma Educação Planetária.

PINCELADA NÚMERO 2

QUANDO A OPÇÃO DIDÁTICA PARA ENSINAR DIDÁTICA FOI ESCREVER

O tempo dessa cena é anterior à pandemia da covid-19, mas o contexto já era o de certo dissabor pelas circunstâncias do ensino. Estudantes desanimados com a forma arcaica de se acondicionar em uma sala e ouvir preleções a serem reproduzidas em seguida. Ainda, o cenário de desvalorização da escola, do magistério e da educação como um todo servia para desencorajar os estudantes de licenciatura que se arrastavam pelo semestre letivo. Havia pouco impulso como docente, pois já não parecia mais haver como modificar todo desencanto da mesmice do presente, e da projeção de um futuro agourento no ofício.

Eis a epifania: ressignificar o passado!

Com Rubem Alves e suas espirituosas e ácidas crônicas, cheias de metáforas sobre escola e uma insistente busca pela alegria de ensinar, foi possível inspirar a todos a escreverem suas próprias crônicas sobre suas próprias vidas escolares.

Que boniteza de semestre!! Não houve estudo sistemático, não houve avaliações com o objetivo de aprovação ou reprovação. Houve vida!, intermediada pela arte de escrever. E quando há arte, há alegria! E durante todo o processo de produção da escrita, estava estampado no rosto de cada um de nós (estudantes e docentes) o deleite pela escola, pela educação, pelo ensinar e pelo aprender.

O propósito do semestre era a escrita. Muito fácil para alguns, traumática para outros, um grande bloqueio para outros. Mas todos participaram, e se ajudaram, e se emocionaram. Escreveram sobre si, quase que na forma de um memorial de vida escolar. Poucas palavras, uma experiência única, muitas vezes uma curta passagem apenas, mas (re)significando muito para quem produziu aquela (supos-

ta) crônica. Nem sabíamos o que qualificava um texto como crônica, mesmo assim, nos lançamos ao desconhecido e as escrevemos.

Depois, cada um leu a sua, em voz alta, no microfone, em um sarau realizado para nós mesmos, no salão nobre da escola de formação de professores mais antiga do sudoeste paulista, projetada por Ramos de Azevedo e sua obstinação pelos materiais nobres importados da Europa.

Assim, (re)encontramos nós mesmos no nosso passado de escola e nos (re) encantamos pelo magistério e suas possibilidades de produzir conhecimento e alegria no tempo presente, o tempo da vida.

Desde então, a docência passou a ser menos racional e mais emocional, menos obstinada com a produção de um futuro sempre incerto e mais voltada a dar novos significados ao tempo pretérito, por meio de novas experiências no tempo presente. A docência menos prosaica e (muito) mais poética.

Em determinada entrevista, Edgar Morin disse: “A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel”. Sob nosso olhar, ousamos dizer que a educação não é eficaz se não forjar a dimensão poética de cada pessoa. Podemos dizer que Morin no ensina a um pensar, viver e sentir poético da educação e do conhecimento como atos complexos e maravilhosamente encantadores. O distintivo desse processo é exatamente uma educação que propõe a leitura do mundo a partir de um processo de raciocínio complexo e com/como poesia. Até anotamos: sem proximidade com as artes é impossível um *viver suportável, com intensidade, celebração, alegria, comunhão, felicidade e amor*.

É isso mesmo, um pensar, viver e sentir poético da educação e do conhecimento, ao tempo que faz suscitar redes de afetos, favorece a tomada de consciência que somos uma só humanidade.

E isso é transformador, na medida em que nossas vidas, gestos e opções, são as respostas que damos a esse *existir poético*: introduzimos poesia, isto é, intensidade, celebração, alegria, comunhão, felicidade e amor na vida do outro porque, primeiro, vivenciamos a nossa como um “eterno movimento recursivo”. Assim como ensinar é um verbo transitivo, itinerante e, sobretudo, dialogal, como sempre defendeu Paulo Freire, uma docência poética tão é uma docência que capta e compreende a especificidade humana na diversidade planetária.

Por isso, nos constituímos como *sujeitos poéticos*, intensos, alegres e felizes, no encontro itinerante entre pessoas, grupos e culturas. Como conjugar outros sentidos para a educação que não seja por meio de um processo itinerante que tem a ver com subjetividade, interioridade e sociabilidade, assim como abarca valores, alegria, solidariedade e criatividade? Mais ainda: é neste processo da educação como um movimento itinerante e dialógico, individual e, ao mesmo tempo, coletivo, no qual o ser humano é capaz de (re)criar e romper o limite do provável.

A docência, para uma Educação Planetária, é lugar privilegiado do cuidado com a dimensão poética da existência humana. Explicamos o porquê: essa dimensão poética é

essencial na resignificação da vida e das relações humanas; no enfrentamento de conflitos, tensões sociais e políticas que atravessam a vida planetária e, por isso, na busca de um sentido para a existência humana, ainda que se viva o caos, ou tempo de rupturas e incertezas. Entretanto, essa dimensão poética da docência não pode ser pensada em si e por si. Deve ser pensada a partir das inter-relações da vida humana em sociedade.

Encontramo-nos diante do desafio: alcançar cada vez mais o patamar de uma docência poética que cuida e humaniza. Por melhor dizer, trata-se de uma docência e de uma educação que dizem respeito ao todo da vida planetária. Comporta em seu bojo a sabedoria de ver, para além das crises diversas, horizontes de possibilidades para uma vida planetária calcada no espírito planetário de convívio entre as pessoas, as culturas, a natureza.... Um detalhe: a amplitude de uma docência poética evoca outros cenários e não se esgota nos espaços escolares. Em outras palavras, traduz-se como um convite: levar mais poesia à escola e, por consequência, à vida.

A segunda pincelada do nosso cotidiano emerge como um alerta à sensibilidade ao que há de poético no mundo, nas relações humanas, nas emoções mais positivas que soterramos com estresse, com acúmulo de serviço, com prazos para ontem... O amor ao mundo, à vida, ao conhecimento é tomado como irrelevante em nossa sociedade industrial, competitiva, neoliberal, fascista. Isso danifica a fé na humanidade, na educação e, por consequência, no magistério... Já não queremos mais isso. É preciso recuperar a fé e reconstruir o amor. Eis o papel fundante da docência como arte.

Re-nascemos e seguimos a travessia.

PINCELADA NÚMERO 3

SE PREOCUPAR COM OS ESTUDANTES (MUITO) ANTES DO CURRÍCULO

A gente, como professor, se preocupa muito que nossos alunos apreendam conceitos básicos nas aulas. Sempre digo a eles que não há como “passar” pela disciplina de Didática sem entender sua história, as tendências pedagógicas, as concepções de planejamento, as distintas ideias pedagógicas etc. Isso porque é tudo isso que fundamenta nossas ações, na docência, o tempo todo. Estando cientes ou não a respeito desses elementos epistemológicos, eles se materializam na docência... desde o planejamento que fazemos, a organização da sala de aula, as atividades orientadas, a metodologia utilizada etc.

Foi ao acaso que parei e percebi: A gente se preocupa tanto com o conteúdo curricular, né?!

Mas, há tantos condicionantes para que os saberes do currículo sejam apreendidos, compreendidos e resignificados pelos estudantes. A começar pelo básico: de onde vêm? E essa não é uma pergunta filosófica, mas geográfica; ou seja, qual seu local de saída até a sala de aula? Como se deslocam para chegar ao lugar em que falamos das teorias profundas da educação e do ensino? Como fazem para voltar para suas casas?

E não é que essa preocupação mais prosaica sobre o deslocamento (ida e volta) até a sala de aula se materializou, de forma orgânica, porém sobre ares de revolta contra o próprio curso, em determinada noite, numa aula em que iríamos falar sobre inclusão de alunos surdos na escola?

Ao entrar na sala, os estudantes já estavam lá. Não aguardavam o início da aula, mas conversavam entre si, usando tom alto de voz. Não discutiam, pelo contrário, concordavam. Estavam desabafando sobre as dificuldades enfrentadas no próprio curso.

Como professor da turma, tinha preparado uma atividade pertinente à disciplina “práticas inclusivas” e estava ligando a televisão e o computador para dar início à aula. Mas percebi que o desabafo se tornava revolta generalizada (estavam reclamando do curso e do futuro como professores) ... ao caminhar para a porta, para poder conversar com eles um pouco sobre o assunto, uma estudante lança: “professor, o que o senhor faz com uma turma em que ninguém gosta do curso?”. Adendo: a disciplina que ora ministrava fazia parte da matriz curricular do último semestre da licenciatura, ou seja, a maioria dessas pessoas estavam há poucos meses de serem diplomadas como docentes.

Voltei ao computador, mas para desligá-lo. Como sempre faço em momentos de escuta ativa, peguei meu caderninho de anotações; nele, gosto de listar palavras-chave, para (tentar) organizar minha própria fala no diálogo e (tentar) ajudar o outro a compreender suas próprias palavras – às vezes, o resultado é muito positivo.

Puxei uma cadeira e tentei me posicionar de forma que conseguisse olhar para todos. Comecei a conversar com as pessoas (oito estudantes presentes na aula), tentando fazer com que cada um falasse um pouco sem ser interrompido pelos demais (foi difícil, pois todos queriam “por pra fora” o que estavam sentindo, parecendo sempre certa revolta com a situação). Eis o que ficou registrado no caderninho de palavras-chave:

- curso é cansativo;
- a instituição é um lugar tóxico, cheio de tortura psicológica;
- não vale o gasto emocional e financeiro para vir para o curso;
- quem estuda a noite não tem vida social;
- não temos tempo para estudar para a faculdade;
- quando conseguiremos estagiar sendo que trabalhamos o dia inteiro e fazemos faculdade à noite?
- não haverá reconhecimento do nosso esforço na escola quando nos tornamos professores;
- não faz sentido termos matérias de altíssima complexidade matemática, sendo que na escola vamos ensinar as quatro operações básicas;
- precisamos passar por isso??!

Fui tentando organizar esse caos... voltei à minha própria jornada, de desistência da faculdade de matemática 20 anos atrás (fiz um ano, reprovei em tudo, larguei), passando pela minha faculdade de pedagogia e o fosso que havia entre as aulas catedráticas e o mundo da escola... Também expliquei que é quase inevitável chegar ao magistério sem passar por isso. Levanta-se, então, a hipótese de que é muito difícil divisar outra forma de ensinar e aprender, afinal, nunca vivenciamos outra.

Ao final, depois de ouvi-los novamente, agradeceram a oportunidade de serem ouvidos e perguntaram da “aula de hoje”. Respondi, de imediato, que não poderia, absolutamente, ignorá-los e seguir com a aula... isso seria esmagar de vez o que estavam sentindo.

Ao revisitar essa cena, logo nos recordamos de uma passagem da obra “Cuidado, Escola!”, escrita no exílio por Harper *et al.* (1987) e prefaciada por Paulo Freire. Trata-se de um livro panfletário, no qual se critica a escola bancária, tradicional, desgarrada da vida etc. por meio de charges e textos de sátira. Cuidado, Escola! retrata a mecanização do ensino escolar e, por consequência, a ausência de predicados humanos em todo processo de ensino. Eis o trecho que se assemelha à cena aqui pincelada:

AULA DE HISTÓRIA. Tocou a sineta. O professor de História entrou na sala, mas a discussão entre os alunos continuou, intensa e apaixonada... Dois alunos desta sala do Colégio de Genebra são espanhóis. Na noite anterior, o general Franco havia ordenado a execução de três bascos opositores, o que provocou reações no mundo inteiro. Os alunos viram-se para o professor e pedem sua opinião, sua ajuda para compreenderem o que se passava: ‘Agora silêncio, calem a boca que está na hora de começar a aula de História...’. (HARPER *et al.*, 1980, p. 63).

Não sabemos se a citação apenas ironiza uma situação alegórica que poderia ter acontecido em uma escola, ou se essa passagem reproduz uma ocasião vivida por estudantes, ou mesmo por algum dos autores da obra. O professor ordena que se calem e permaneçam sentados porque o momento é de aula aos estudantes interessados no que aconteceu, de fato, no seu mundo vivido. Não importa qual seja o caso, a passagem retrata o que se passa, amiúde, dentro de uma sala de aula: estudantes devem se calar, porque o professor vai começar a falar sobre coisas “importantíssimas”. Importantes para quem? Pouco interessa, desde que se cumpra com o cronograma planejado para o ano letivo.

Seria esse o propósito da educação?

Acreditamos que não. Seja um golpe de Estado que desencadeia uma guerra civil, seja o cenário pandêmico da covid-19, seja uma estudante que tira a própria vida em uma pequena cidade do interior, seja o estresse causado pelo excesso de rigor no ensino... cada momento da história da humanidade põe em destaque algumas exigências e desafios à própria humanidade. Entendemos que algo pode e deve ser mudado a partir desses cenários. Sob nosso olhar, somos cada vez mais interpelados a redescobrir os princípios fundamentais para uma educação que cuida e, por isso, humaniza, que promova o diálogo, a dignidade humana e empenha-se pela paz.

Comprometer-se, por isso, com à promoção do bem comum, da dignidade humana, empenhar-se pela paz, pelo direito e acesso à educação e à cultura, supõe irrestrito compromisso com a promoção de uma Educação Planetária e, por isso, a capacidade de educar como um ato de amor, de fé e de esperança no devir das pessoas, da sociedade e da cidadania. Trata-se de lecionar como um processo que, nas palavras de Morin (2003, p. 102), “[...] supõe, ao mesmo tempo, arte, fé e amor”. Notamos, assim, arte, fé e amor como traços distintivos que tornam a docência um verdadeiro projeto de Educação Planetária. Afirmamos: somos a favor de uma Educação que desperte sentidos nos estudantes, que

os permita se autoconhecer e conhecer o outro, ao seu ambiente social de vida. Defendemos uma educação alinhada ao crescimento espiritual, psíquico, físico, intelectual etc. Postulamos uma Educação que seja autoformativa, porque eleva os níveis de consciência individual e coletiva... Isso se faz também com amor.

Qualquer concepção de docência separada da capacidade de amar e ter fé distancia-nos da jornada de travessia como cidadãos (e formadores de cidadãos) planetários. Lecionar sem olhar a quem, ignorando as pessoas em detrimento das ementas, das apostilas e dos conteúdos curriculares é algo que contraria a formação plena dos educandos, seu preparo para o exercício da cidadania (planetária). Não há como não repetir esta frase de Alexander Neill (1972, p. 147), criador de Summerhill, a escola democrática mais antiga em atividade no mundo: “A paz do mundo não depende da Matemática ou da Química, depende de uma nova atitude alerta para a vida emocional, a vida de amor que hoje exige uma forte lanterna para ser encontrada. A escolha é essa”.

Ao tomar como certa essa escolha, (re)acendemos o amor e a fé na humanidade, na ciência, em todas as formas de conhecimento. E é isso o que aprendemos com nossa terceira pincelada do cotidiano. Aprendemos que ensinar, nos termos de Freire (2005), não é “depositar” conhecimentos nos estudantes. Ensinar é contribuir para que cada um perceba a boniteza de viver de modo responsável com o planeta, com leveza nas relações em sociedade, preservando seu autocuidado. Ensinar é possibilitar o crescimento humano, é ajudar ao outro a aguçar sua sensibilidade sobre a vida, o mundo e a si mesmo. Ensinar é também se preocupar com os estudantes (seres humanos) muito antes de se pensar no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES PARICIAIS

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PLANETÁRIA

À TRAVESSIA DE SERRES

À MANEIRA DE EDGAR MORIN

Sentimos ser urgentemente necessária essa mudança decisiva do ensino – mudança que pouco a pouco repercute na sociedade mundial e no conjunto de suas instituições ultrapassadas; mudança que não abala apenas o ensino, mas também, e muito, o trabalho, as empresas, a saúde, o direito e a política, isto é, o conjunto de nossas instituições –, mas estamos longe disso ainda. (SERRES, 2013, p. 28)

Para onde vamos? Onde estamos, humanos? Hoje em dia é necessário ter consciência de que pertencemos à espécie humana, que tem um destino comum frente a tantos perigos terríveis. Não existe essa consciência, mas o oposto dela. A crise, a angústia faz com que as pessoas se fechem em suas próprias identidades, etnias, religiões, nações. A educação precisa ensinar essa consciência de pertencimento à humanidade. (MORIN, 2019, online)

Como aqui já anotado: a docência, para uma Educação Planetária, é poesia e, por isso, traduz-se como prática que envolve arte, fé e amor. A educação geradora de compromisso planetário revela essa face poética da docência, que significa muito mais do que alguns atos esporádicos de cuidado com o planeta terra e toda forma de vida que aqui habita. Não é possível, por isso, uma docência poética em um ecossistema explorado, ao tempo que também não é possível um planeta terra saudável sem uma docência poética para uma Educação Planetária.

Como se nota, Michel Serres aponta a necessidade de mudanças no ensino e em toda conjuntura social. À luz das ideias de Morin, precisamos descobrir qual é nosso projeto de humanidade, pois não pode ser o que temos vivido. Assim, o ato de educar não exige tão somente aspectos técnicos e científicos, é preciso crescermos na consciência de que uma docência poética, comprometida com uma educação planetária, envolve necessariamente educar como um ato de amor, de fé e de esperança no devir das pessoas, da sociedade e da cidadania. Entretanto, não se trata de sobrepor tais valores aos aspectos técnicos e científicos, mas de fazer com que o amor, a fé e a esperança percorram esses aspectos, que são também importantes e necessários, traduzindo-se em uma experiência educativa que edifica pontes para travessias e faz surgir novos olhares e novas percepções da existência humana.

Faz-se necessário, assim, integrar os aspectos técnicos e científicos com a capacidade humana de educar porque se acredita no devir das pessoas, da sociedade e da cidadania, em suas capacidades de vivenciar e partilhar valores como o amor, a fé e a esperança. Valores que não são conservadores, mas transformadores. É nisso que consiste o sentido desta relação e traduz-se como um caminho de humanização.

Eis, então, importante princípio de uma docência poética para uma Educação Planetária: crer que as pessoas e, por consequência, a sociedade, podem ser diferentes, podem mudar, ser melhores do que são (estamos). Logo, educar para o bem comum, para a prática de atitudes e valores humanos é compromisso a ser assumido verdadeiramente com conhecimento técnico e científico, mas sobretudo com amor, fé e esperança na possibilidade de todas as pessoas serem plenamente reconhecidas como seres humanos. E como já escrito aqui, essa prática, que não se dá tão somente por meio dos aspectos técnicos e científicos, precisa e pode gerar vínculos e humanização à medida que chama a todos ao transcendente, a suplantar qualquer condição de não saber para uma experiência de consciência de si mesmo e do mundo em que vive. Trata-se, por melhor dizer, da compreensão que a educação não pode estar refém de interesses neoliberais e instrumentais mercadológicos.

Com Michel Serres, vimos que há uma necessidade de outra sociedade, o que nos leva a outro ensino. Mas, também vimos com o autor que é possível (e necessário) re-nascer, sempre, constantemente.

Com Edgar Morin, vimos que entender sobre nosso pertencimento à humanidade é uma característica necessária para que possamos respeitar as pessoas, seus modos de vida, suas especificidades.

Sendo diferentes uns dos outros, somos também iguais como seres humanos. Esse aspecto é fundamental para que possamos alicerçar relações duradouras, amorosas e respeitadas com o outro. Precisamos tomar consciência de que não estamos sós no planeta, somos responsáveis coletivamente e individualmente pelo que há na terra – de crescimento ou não. A educação, de maneira geral, deveria se alimentar desse pensamento e se desfiliar da lógica economicista e mercantil que a conduziu e moldou uma cultura das competências nas escolas, visando o desenvolvimento material. A pandemia causada pela covid-19 nos deixou em um tempo de travessia. Não temos condições de seguir socialmente alinhados ao desenvolvimento humano distante do “ser”. É preciso ser humano. Por que não ressignificar a educação? Por que não ressignificar a docência?

Apostamos em uma Educação Planetária...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D. **poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ARAÚJO, O. H.; MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I. (org.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021.

BOAVENTURA, E. M. Educação planetária em face da globalização. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 10, n. 16, p. 27-35, 2001. <https://doi.org/10.21879/faee-ba2358-0194.v10.n16>

CARARO, J. F. J.; PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. A formação de professores para uma prática inovadora sob a óptica do pensamento complexo de Edgar Morin: o ensino da compreensão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2410-2426, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.12458>

FORTUNATO, I., ARAÚJO, O. H.; MEDEIROS, E. A. Ser Professor e os sentidos da Didática por meio da lição tríplice: renascimento, conhecimento, compaixão. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 56, p. 137-153, 2022. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1607>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

JOÃO, R. B. Edgar Morin e Wilhelm Reich: uma concepção de ser humano para a formação de professores. **Revista de Pedagogia**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 1-26, 2002.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MAGALHÃES, S. M. O. Formação ética de professores: a contribuição de Edgar Morin. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 119-136, 2020. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v23n1p119-136>

MORIN, E. O papel da Educação em tempos de crise. [Entrevista cedida a] Audrey Furlaneto. **O Globo (online)**, 07 jun. 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E.; KERN, A. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NEILL, A. S. **Liberdade, escola, amor e juventude**. São Paulo: IBRASA, 1972

NÓVOA, A. Conversas pedagógicas: formar(-se) para a docência nas licenciaturas. *In*: ARAÚJO, O. H.; MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I. (org.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.

RODRIGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. **Resistencia Freiriana**: dialogo subversivo Venezuela-Brasil contra el fascismo. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022.

SERRES, M. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SERRES, M. **O terceiro instruído**. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1993.

SILVA, A. C.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: contribuições para a formação docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 42, p. 223-242, 2012.

STROTH, P. Percursos, encontros e identificações com o complexo Edgar Morin. *In*: NASCIMENTO, E. P.; AMAZONAS, M.; PENA-VEJA, A. **Edgar Morin, homem de muitos séculos**: um olhar latino-americano. São Paulo: Edições Sesc, 2021. p. 219-258.