

Jardinete Tavares



Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

jardinetett@gmail.com

Izabel Cristina Petraglia



Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

izabelpetraglia@terra.com.br

A FAMÍLIA EXISTENTE NO IMAGINÁRIO DE ADOLESCENTES CONTEMPORÂNEOS: VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS COMPLEXAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR¹

RESUMO

Este artigo busca identificar, descrever, interpretar, compreender e documentar as configurações de família existentes no imaginário de adolescentes contemporâneos a partir de entrevistas com alunos matriculados no ensino médio de instituições escolares localizadas no estado do Rio de Janeiro, integrantes da tese de doutorado “A família existente no imaginário de adolescentes contemporâneos: vivências e convivências complexas na instituição escolar”. Pesquisa esta de natureza qualitativa descritiva tendo como base a Epistemologia da Complexidade proposta por Edgar Morin buscando responder à indagação: quais as diferentes configurações familiares existentes no imaginário de adolescentes matriculados no ensino médio, percebidas e identificadas na prática cotidiana da instituição escolar? Fenomenografia é a estratégia de pesquisa utilizada para o mapeamento e tratamento dos dados adquiridos nos relatos adolescentes que mostram a família matrimonial como prioridade da instituição escolar com a expectativa de encontrá-la nos encontros que estabelece em seu cotidiano, não demonstrando, em sua lide, acreditar na existência de uma família diferente.

Palavras-chave: Família e Instituição Escolar. Imaginário. Adolescentes. Epistemologia da Complexidade. Fenomenografia.

THE FAMILY THAT EXISTS INSIDE THE CONTEMPORARY TEENAGERS'S IMAGINATION: COMPLEX EXPERIENCES AND COEXISTENCES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify, describe, interpret, understand and document different family configurations existing in the imaginary of contemporary teenagers, based on interviews with students enrolled in high schools located in the state of Rio de Janeiro, part of the doctoral dissertation by the title “The family that exists inside the contemporary teenagers’ imaginary: complex experiences and coexistences at educational institutions”. This research is of a qualitative descriptive nature, based on Epistemology of Complexity, proposed by Edgar Morin and tries to answer the question: what are the different family configurations that exist in the imaginary of teenagers enrolled in high schools as perceived and identified in the daily practices of educational institutions? Phenomenography is the research strategy used for mapping and handling data obtained from teenager’s statements, which show that educational institutions prioritize conjugal families and they expect to find them in relationships established in their daily life and do not demonstrate, at first, belief in the existence of different families.

Keywords: Family and Educational Institutions. Imaginary. Teenagers. Epistemology of Complexity. Phenomenography.

Submetido em: 20/09/2022

Aceito em: 21/11/2022

Publicado em: 23/12/2022



[10.28998/2175-6600.2022v14n36p13-20](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p13-20)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

¹ Este artigo baseia-se na tese de doutorado da primeira autora, sob a orientação da segunda autora, a saber: TAVARES, Jardinete. **A família existente no imaginário de adolescentes contemporâneos: vivências e convivências complexas na instituição escolar.** 2021. 434 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, Brasil.

LA FAMILIA EXISTENTE EN EL IMAGINARIO DE LOS ADOLESCENTES CONTEMPORÁNEOS: EXPERIENCIAS Y CONVIVENCIAS COMPLEJAS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo busca identificar, describir, interpretar, comprender y documentar las configuraciones familiares existentes en el imaginario de los adolescentes contemporáneos a partir de entrevistas con estudiantes matriculados en la enseñanza media en instituciones escolares ubicadas en el estado de Río de Janeiro, integrantes de la tesis doctoral "La familia existente en el imaginario de los adolescentes contemporáneos: vivencias y convivencias complejas en la institución escolar". Esta investigación cualitativa descriptiva se basa en la Epistemología de la Complejidad propuesta por Edgar Morin, buscando responder a la indagación: ¿Cuáles son las diferentes configuraciones familiares existentes en el imaginario de los adolescentes que cursan la enseñanza media, percibidas e identificadas en la práctica cotidiana de la institución escolar? Como estrategia de investigación se usa la fenomenografía para mapear y procesar los datos adquiridos en los relatos de adolescentes que muestran a la familia conyugal como lo más importante de la institución escolar con la expectativa de encontrarla en los encuentros que establece en su cotidiano, no demostrando, en su litis, creer en la existencia de una familia diferente.

Palabras-clave: Familia e Institución Escolar. Imaginario Adolescente. Epistemología de la Complejidad. Fenomenografía.

1 INTRODUÇÃO

A instituição social denominada família tem merecido estudos, ao longo dos anos, de todas as áreas do conhecimento, e cada uma dentro de suas perspectivas busca entender seu funcionamento, sua importância, zona de ação, enquadramento, abertura, responsabilidades, vantagens, desvantagens, possibilidades de uso, desuso, estabelecendo novas reflexões, críticas e debates dos mais acalorados. Na verdade, a temática família dificilmente passará despercebida se colocada em uma pauta de discussão, e em grande número de vezes, suscita a apresentação de variadas concepções e o levantamento de diferentes modos de vê-la, indicando altas expectativas quanto à sua participação na constituição do sujeito e de sua formação como ser humano.

Sobre a instituição escolar também repousa uma grande expectativa: a de que colabore com alta cota na formação integral do ser humano interagindo com a família no cuidado e educação da criança, do adolescente e do jovem. As duas instituições mutuamente se dizem parceiras e muitos são os artigos, monografias, dissertações e teses escritas falando da importância deste encontro e dos ganhos advindos da existência do bom relacionamento entre elas.

Nos atendimentos às famílias, nos quase 12 anos como psicóloga escolar em instituições particulares de ensino médio, a primeira autora desse artigo fez-se estas perguntas: qual a instituição escolar que a família deseja encontrar quando faz a matrícula de seu filho? Qual a família existente nesta escola e com a qual dialoga cotidianamente? Qual a família presente no imaginário² dos alunos, construído em suas vivências e convivências na instituição escolar? Nos muitos atendimentos feitos havia como quê uma expectativa que não se concretizava, trazendo à família uma sensação de vazio, à escola uma queixa e uma sensação de impotência frente ao que lhe era solicitado ou esperado pelas famílias e seus filhos, e aos alunos uma sensação de não pertencimento. Para a família e alunos a escola não correspondia à sua expectativa e para a escola a família e os alunos, principalmente o grupo de adolescentes, não eram o que deveriam ser.

Este impasse gerou a necessidade da busca de elementos que pudessem colaborar para a compreensão desta situação. Vê-las, a escola e a família, a partir de

² Imaginário aqui definido por Maffesoli (2001) como o fenômeno que se processa por imagens apoiadas em experiências objetivas e subjetivas. Que é coletivo em sua construção e, ao mesmo tempo, individual no instante em que se apresenta, sendo percebido nos diferentes atos do sujeito. O imaginário “[...] apresenta claro um elemento racional ou razoável, mas também outros parâmetros como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não racional, o irracional, os sonhos, enfim as construções mentais potenciadoras das chamadas práticas” (MAFFESOLI, 2001, p. 75-76).

uma inter-relação em que ambas emergem de um fundo social multidimensionado e podem contribuir para a formação plural do ser humano indicou a trilha da epistemologia da complexidade para a leitura destes fenômenos, não como uma simplificação ou a apresentação de uma fórmula mágica para a resolução de problemas, pois a realidade que se mostra é complexa e o pensamento complexo busca, sobretudo, a possibilidade de “[...] lidar com o mundo real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2011, p. 6).

Esta possibilidade ou necessidade de lidar com o mundo real e estabelecer com ele um diálogo ou a negociação apresentada pela epistemologia complexa (MORIN, 2011, p. 6) não é possível sem que se coloque, nesta questão, o momento político-social-religioso vivido pelo mundo contemporâneo no exato momento em que este artigo é escrito. Este é permeado pelo chamado neoconservadorismo³ que segundo Harvey (2014, p. 93) “[...] existe há muito tempo como movimento não declarado contra a permissividade moral que o individualismo costuma promover. Neste sentido, ele procura restaurar um sentido de propósito moral [...]”.

Esta explosão do chamado neoconservadorismo tem atingido, em cheio, todos os segmentos da sociedade fazendo com que as relações humanas em todos os seus matizes sejam extremamente impactadas com a visão de que “[...] algum grau de coerção parece necessário à restauração da ordem. Os neoconservadores enfatizam assim a militarização como remédio para o caos dos interesses individuais” (HARVEY, 2014, p. 93). A instituição familiar e a instituição escolar têm recebido, ao longo dos últimos anos, forte influência desta visão que, integrada a alguns princípios do neoliberalismo como considerar “[...] a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17) tem estabelecido um tipo de cenário onde o adolescente tem vivido sua vida, construído o seu processo educacional e seu imaginário sobre as instituições família e escola.

Estas questões polêmicas inspiraram a realização da tese de doutorado intitulada “A família existente no imaginário de adolescentes contemporâneos: vivências e convivências complexas na instituição escolar” que buscou responder a pergunta: quais as diferentes configurações familiares existentes no imaginário de adolescentes matriculados no ensino médio, percebidas e identificadas na prática cotidiana da instituição escolar? Os participantes da pesquisa, com idades entre quinze e dezoito anos

³ Neoconservadorismo é “[...] perfeitamente compatível com o programa neoliberal de governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado” (HARVEY, 2014, p. 92). E, se afasta do neoliberalismo por desenvolver grande “[...] preocupação com a ordem como resposta ao caos de interesses individuais e, em segundo, na preocupação com uma moralidade inflexível como o cimento social necessário à manutenção da segurança do corpo político [...]” (HARVEY, 2014, p. 92).

são oriundos de escolas públicas e privadas localizadas no estado do Rio de Janeiro. Foi utilizada a fenomenografia⁴ como estratégia de pesquisa e as entrevistas individuais semiestruturadas usadas para encontrar, na descrição apresentadas pelos adolescentes, a família que estes veem refletida na prática da instituição escolar. Também, bem ao jeito da epistemologia da complexidade, encontrar novas perguntas que pudessem favorecer a imersão nas razões subjacentes aos fatos que se fazem presentes no cotidiano das pessoas e instituições.

2 A ADOLESCÊNCIA OU AS ADOLESCÊNCIAS?

Importante se faz à guisa do grupo escolhido para trazer a sua descrição, que se fale um pouco sobre esta etapa importante da vida que é a adolescência. Muitas vezes se tem como visão, genericamente divulgada, a da adolescência como um período que antecede a vida adulta repleto de crises e contradições, incompreensões, humores variados, egocentrismos que, se percebidos bem de perto, fazem parte em menor ou maior escala, da vida de todos os seres humanos.

A psicologia do desenvolvimento apresenta a adolescência de diferentes maneiras e dependendo da abordagem teórica, e as noções a que estão submetidas, variados conceitos são elaborados para explicar o período intermediário existente entre a infância e a vida adulta. Esta fase do desenvolvimento, também, recebe várias nomeações e entre as mais utilizadas estão puberdade, adolescência e juventude que, muitas vezes, assumem um mesmo significado tendo em si processos operantes diferentes. Groppo (2000, p. 13-14), assim as descreve:

As ciências médicas criaram a concepção de puberdade, referente à fase de transformações no corpo do indivíduo que era criança e que está se tornando maduro. A psicologia, a psicanálise e a pedagogia criaram a concepção de adolescência, relativa às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto. A sociologia costuma trabalhar com a concepção de juventude quando trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto.

A adolescência (ou adolescências), se considerada a diversidade existente para significar esse termo na cultura ocidental, é vista como um período imediatamente anterior à juventude e, quando é evocada, muitas vezes vêm à mente as mudanças corporais que chamam bastante atenção neste período. Entretanto, é possível observar que estas não são as únicas mudanças que ocorrem, pois a transformação de um corpo de criança em um corpo de adulto caminha junto com outras que interagem com a imagem que o

⁴ Fenomenografia é o estudo das variadas e qualitativamente diferentes formas de ver, vivenciar e compreender o mesmo fenômeno (MARTON, 1999).

adolescente faz de si mesmo e dos outros. A puberdade, que traz as mudanças físicas tão anunciadas, é biologicamente inevitável, enquanto a adolescência é uma criação das culturas ocidentais. É um tempo de preparação deste jovem para que possa efetivamente compor a sociedade e participar ativamente dela.

3 O IMAGINÁRIO DO ADOLESCENTE SOBRE A FAMÍLIA

A imagem da instituição família e a da instituição escola apresentadas pelos adolescentes refletem a atual tendência neoconservadora da sociedade brasileira presente no momento histórico-social em que este artigo é escrito. Há uma pressão política que revela premissas reducionistas e deterministas (MORIN, 2011, p. 59) favorecendo a existência dos princípios de universalidade⁵, disjunção e redução onde claramente se vê a família e a escola reduzindo a noção de ordem a uma só lei, entendendo em separado o que é intensamente ligado e buscando unificar o que é, por natureza, diverso.

Ao ignorar o múltiplo e o uno como realidades, ao mesmo tempo, distintas e complementares, o neoconservadorismo favorece, ao processo educativo das novas gerações, a redução do “[...] complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento” (MORIN, 2000, p. 15).

É assim que ainda no século XXI para 90% dos adolescentes participantes da pesquisa, mesmo com todas as evidências da existência de novas configurações familiares, o modelo tradicional (matrimonial), composto por pai, mãe e filhos, é ainda o que surge como quase única possibilidade em uma instituição familiar.

Torna-se necessário destacar, que esta visão adolescente deve ser estudada, também, à luz das instituições onde estes participantes estão inseridos e estas dentro das regras sociais e de mercado em que tudo remete a tudo, tomando como base o princípio recursivo que diz: “[...] os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2000, p. 95). Sendo assim, as expectativas mercadológicas neoliberal-conservadoras alimentam determinadas crenças a fim de obter respostas que, em variadas instâncias nutrem o imaginário crendo que podem fazer o controle do incontrolável, como a esperança, desejos, ansiedades, medos, escolhas,

⁵ Princípio da universalidade (a ordem se reduz a uma lei, a um princípio) disjunção (separa o que está ligado) e redução (unifica o que é diverso) (MORIN, 2011, p. 59).

estilos de vida, hábitos, questões da sexualidade, direito à livre expressão e comportamentos inter-relacionados (HARVEY, 2014, p. 94). Esta tentativa, de controle, busca isolar o fenômeno de seus variados contextos fabricando um modelo de família que confirme a sua visão mutiladora, distanciada da realidade social e totalmente fundada em interesses de mercado.

A expressão designativa de família encontrada nas entrevistas “[...] constituídas por laços de sangue” traz um caráter imperativo para as relações que, na atualidade, podem ser comprovadas por um teste de DNA, impedindo gastos e responsabilidades em paternidades (patriarcalismo) que não atendam a esta especificação. Estas expressões adolescentes chamam a atenção visto que o próprio direito de família já há muito, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece e referenda variados tipos de configurações e relações familiares.

A esperança da existência de “[...] uma cultura que nos permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2000, p. 11) é trazida por expressões, encontradas em 10% das respostas dadas nas entrevistas, onde dizem que os laços de sangue não formam, necessariamente, famílias, que as famílias são diferentes entre si e, portanto, não pode haver um tipo padrão de família. Adiante complementam dizendo dos atos de amar e cuidar como fatores essenciais na constituição de vínculos familiares.

A visão adolescente de família, oriunda das entrevistas realizadas, faz pensar na ausência nestas relações escolares, de um dos sete saberes apresentados por Morin (2003, p. 13), que fala sobre as cegueiras do conhecimento e do erro e da ilusão que estão presentes em todo e qualquer conhecimento.

Morin (2003, p. 19) inspirado em Marx⁶ e Engels⁷ diz que é necessária a compreensão de que as “[...] falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem” sempre acompanharam os homens em suas trajetórias pelo tempo e espaço, e a constatação dos fatos vividos precisa estar presente na educação, preparando os jovens para o enfrentamento dos riscos que estes podem trazer, pois permanecem parasitando a mente humana. O autor faz uma crítica à educação que se apresenta como transmissora de conhecimentos e, ao mesmo tempo cega “[...] quanto ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades,

⁶ Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, economista e socialista alemão. Crítico do capitalismo fundou as bases de uma doutrina comunista que ficou conhecida como marxismo. É um dos pioneiros do socialismo científico (LENINE, 2021).

⁷ Friedrich Engels (1820-1895) foi um filósofo social e político alemão. Participou com Marx da criação do socialismo científico tornando-se um dos autores do Manifesto Comunista em 1848 (MAYER, 2020).

dificuldades, tendências ao erro e à ilusão” (MORIN, 2003, p. 13-31). O conhecimento que se tem do mundo, das pessoas e situações carregam, em si, erros de interpretação e ilusões provenientes da “[...] projeção de nossos desejos ou de nossos medos”. (MORIN, 2003, p.20).

Assim é que, ao se introduzir maciçamente, inclusive nos livros didáticos, desde a educação infantil, nos livros de histórias de famílias, na visão idealizada dos contos de fadas, nas atividades religiosas, nas imagens veiculadas em campanhas publicitárias uma única configuração familiar como a ideal e o ignorar de todas as outras configurações, em função de demanda de mercado, de única posição ideológica ou doutrinária, fica de fora a possibilidade de confrontação, de críticas, de conhecimento de outras realidades e da possibilidade de ser diferente.

A visão de família, trazida por estes adolescentes apresenta, ainda, os vínculos afetivos (em 70% das respostas dadas) e a interação entre os indicados por eles como participantes da família, de forma idealizada, sem possibilidade de conflitos, de dificuldades, de pensamentos diferentes em contradição ao pensamento semelhante, à possibilidade, à facilidade à concordância, que, provavelmente, geraria novos olhares e novas formas de se construir uma relação entre participantes de um mesmo núcleo familiar. Esta tendência indica a busca da universalização, princípio já apontado nas primeiras respostas dadas nas entrevistas e bem presente na visão neoconservadora revelada, também, nestas respostas em proporção semelhante. Em 30% das respostas há uma variação indicando visão complexa, onde se lê uma realidade diversa descrita como laços familiares difíceis e o insinuar de uma convivência onde é possível se entrever um “[...] ora relações mais fáceis, ora mais difíceis” e onde se diz da impossibilidade da existência de um único modelo de laços e interação idealizados.

A aposta na educação para a vida é vista, em 75% das respostas dadas, como plenamente exercida pelas famílias, visto que ocupam este lugar de responsabilidade perante as novas gerações. Para 25% das respostas o jovem hoje se educa para a vida de forma autônoma ou utilizando as mediações existentes fora do universo familiar. Nestas respostas se percebe uma dificuldade de o adolescente ver a educação para a vida de forma ampla e inclusiva ao longo de todos os anos de sua existência, nos vários ambientes onde circula e, paulatinamente, vem educando e sendo educado como diz Freire (1981, p. 79) “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Em função da necessidade de renovação constante da mente, assim ensina Morin (2003, p. 32):

A mente humana deve desconfiar de seus produtos “ideais”, que lhe são ao mesmo tempo vitalmente necessários. Precisamos estar permanentemente atentos para evitar idealismos e racionalização. Precisamos de negociação e controles mútuos entre nossa mente e nossas ideias. Precisamos de intercâmbio e de comunicação entre as diferentes zonas de nossa mente.

No encontro destes meta-pontos de vista, construídos à medida que a mente se abre às ideias complementares, em íntima cooperação, é possível a auto-observação e a autocriação (MORIN, 2003, p. 32) que, de forma recursiva construirá sempre novas possibilidades de ver e viver a vida, sucessivamente, num ir e vir permanente.

4 O IMAGINÁRIO DO ADOLESCENTE SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O imaginário do adolescente sobre a instituição escolar expressa em muito a ideia de um local transmissor de conhecimentos previamente demarcados, hierarquizados para um determinado fim, em geral concursos variados, que são oferecidos como passaporte para a entrada nas principais universidades do país ou do estado onde moram estes estudantes. Nas entrevistas realizadas, 70% dos adolescentes dizem estudar na mesma escola onde entraram para o ensino fundamental e este fato traz ao grupo a visão da instituição escolar, também, como um lugar onde encontram os amigos, desfrutam de convivência amistosa e onde dizem fazer laços que perduram por toda a vida. Os estudantes falam, também, da escola como um lugar onde, cotidianamente, vivem estresse e dor de cabeça, ocasionados pela pressão do que consideram ser o cotidiano da vida estudantil.

Morin (2000, p. 47) citando Durkheim (1890, p. 38) diz que a meta da educação não é, simplesmente, repassar conhecimentos muito numerosos ao aluno, mas o “[...] de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. Morin (2000, p. 47) continua dizendo que a instituição escolar tem a responsabilidade não somente de acumular informações, como ainda é propagado insistentemente no contexto atual de educação mas, sobretudo, “[...] de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência [...]” (MORIN, 2000, p. 47).

A escola, tal como apresentada pelos adolescentes quando a descrevem como funcional no melhor esquema, de cada um em seu lugar, e ainda “[...] o professor ensina e o aluno tem que aprender”, se distancia da ideia de que todos ensinam e aprendem

sempre, e do que é plenamente disposto no segundo dos sete saberes destacado por Morin (2003, p. 35) como: os princípios do conhecimento pertinente, que diz:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

A aptidão natural para formular e resolver os problemas essenciais da humanidade, presente principalmente na criança desde os primeiros anos e nos adolescentes e jovens em suas descobertas e conquista de independência, continua presente no mundo adulto e poderia ser estimulada nas salas de aula para o benefício dos próprios estudantes em seu cotidiano e para que a humanidade seja também alcançada de forma mais ampla. Sendo assim, a ponte do conhecimento entre as gerações seria utilizada como uma alavanca poderosa para a resolução dos problemas cruciais que hoje impregnam a vida nas grandes cidades e no campo, como a poluição de todos os tipos, o desemprego em massa, a morte por pandemias (como a Covid-19), as crises político-sociais-religiosas parecem isolar os humanos entre si e tornar o futuro do planeta e no planeta uma impossibilidade.

A instituição escolar precisa compreender-se como algo mais que apenas aquela que enche a cabeça do adolescente para que possa entrar em uma universidade. É necessário a instituição escolar ter em mente no processo, uma cabeça bem-feita como referência Morin (2000, p. 21), utilizando o pensamento de Montaigne⁸. E assim explica que uma cabeça bem cheia é “[...] uma cabeça onde o saber é acumulado, e empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido” (MORIN, 2000, p. 21). E uma cabeça bem-feita, por sua vez, indica que “[...] em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2000, p. 21).

Muitas vezes os adolescentes lidam com inúmeras informações, infelizmente sem ligação entre si e, principalmente, com total ausência de sentido. É tanto que ao ser perguntado ao grupo sobre a contribuição da instituição escolar para a vida os adolescentes, indicando a visão das famílias dizem que estas não conseguem integrar,

⁸ Michel de Montaigne (1533-1592) foi um filósofo, escritor e humanista francês. Com sua obra *Ensaio*, publicada em 1580, inaugura um novo gênero de escrita, o ensaio pessoal. Esta obra contém três de suas principais teses: 1) toda ideia nova é perigosa; 2) todos os homens devem ser respeitados (humanismo); e 3) no domínio da educação, deve-se respeitar a personalidade da criança. Montaigne defendia que a formação dos indivíduos deveria ser no sentido de torná-los honestos e capazes de refletirem por si mesmos (LEMGRUBER, 2012).

em um todo, a contribuição da escola para o cotidiano ou para a busca de soluções em seu estado, em seu país, no mundo onde vivem e por isso afirmam enaltecendo o saber enciclopédico: “[...] o único papel da escola, mesmo, é o de ensinar. O que o adolescente é a família ensina em casa. O ser humano que eu sou foi ensinado em casa”; “[...] a formação do aluno na escola é mais por questão de conhecimento e da convivência como eu já tinha falado antes”. A localizada contribuição acadêmica se perde em si mesma dissociada de seus nexos (do que verdadeiramente ensina), do conjunto onde deveria estar inserida (como ensina e como aprende) para configurar no imaginário adolescente integrada a outros saberes.

5 O IMAGINÁRIO DO ADOLESCENTE NA INTERSECÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Quando falam de sua vivência na intersecção família e escola os adolescentes (65%) dizem que a escola tem em mente uma família tradicional (matrimonial) composta de pai, mãe e filhos e outros (35%) dizem que a escola busca apenas encontrar alguém que se responsabilize pelo aluno na instituição. A família, na visão do adolescente, imagina a escola como um lugar de aprendizagem, com ambiente favorecedor de uma boa concentração e com professores que tenham o desejo de ensinar (em 90% das respostas dadas).

Na avaliação cruzada entre família e escola é encontrada a mesma visão neoconservadora apresentada na visão individual do adolescente sobre estas duas instituições, indicando um processo recursivo onde o efeito age sobre a causa e a causa sobre o efeito em alcance muito além dos adolescentes, suas famílias e instituição escolar atingindo outros “[...] inseparáveis constitutivos do todo” (MORIN, 2003 p. 38). E, assim, no contexto mais amplo, tanto o negar veementemente a existência de outras configurações familiares quanto o ignorar o diferente, é visto e sentido neste tecido social e não se constitui, apenas, em fato restrito à instituição escolar.

O adolescente, também, apresenta a visão idealizada dos laços de família que a escola possui, dizendo que há a expectativa de “[...] laços harmônicos e perfeitos” ou ainda “[...] eu acho que eles idealizam demais os laços de família como se todas fossem superunidas ou nunca brigassem, ou coisa do tipo”. A idealização aparta o conflito como se fosse algo a ser combatido quando este “[...] é rico porque gera oportunidades de mudança e novos meios de intervenção na realidade” (PETRAGLIA, 2013, p. 95). O ser humano é por natureza, também, diverso e é assim que ensinar e aprender a condição

humana se torna imprescindível ao que Morin (2003, p. 55) chama de educação do futuro. E assim, diz que cabe a ela “[...] cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade”.

Lidar com o pensamento divergente, os conflitos e pontos comuns, próprios ao contato salutar e favorecedor de crescimento, pode ser meta ambiciosa a ser alcançada pela educação. É assim que Morin (2003, p. 78) indica como necessidade no processo educativo a “[...] sabedoria de viver junto”, aprender a lidar com o conflito e com as diferenças de pensamento e próprias às pessoas em relação, e não a sua negação, de forma a obter melhores condições para transformar a realidade. Então apresenta como proposta o seguinte:

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda a educação que aspira não apenas ao progresso, mas a sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos (MORIN, 2003, p. 78).

A esta reflexão é possível correlacionar a necessidade de viver e ensinar a compreensão. Segundo Morin (2003, p. 16) “[...] a educação para a compreensão está ausente do ensino[...]

e como, a cada dia, se torna “[...] vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” [...] (MORIN, 2003, p. 17) há a necessidade urgente de que este estudo seja incorporado aos conteúdos e, sobretudo, às vivências e experiências educacionais nas escolas e fora delas, em processo que se impõe transdisciplinar. Morin (2003, p. 93-100) acrescenta que esta é a “[...] missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”, visto que a argumentação, a refutação, e o não excomungar ou anatematizar faz parte da ética da compreensão e esta “[...] não desculpa, nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável [...]” (MORIN, 2003, p. 100) e que quando “[...] *soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas*” (MORIN, 2003, p. 100, grifo do autor). Importante se faz lembrar que a compreensão inclui o estudo da incompreensão, suas manifestações, razões “[...] e como se odeia ou se despreza. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão” (MORIN, 2003, p. 99).

Os adolescentes falam da idealização na instituição escolar ou do ensino dentro de uma única visão em expressões onde explicitam o pensamento das famílias sobre a escola: “[...] local onde, os alunos, são formados dentro de um padrão. É um local onde a

criança, o adolescente e o jovem são formados dentro das convicções e valores da família”. Muitas vezes, famílias e escolas se irmanam para tentar perpetuar o conhecido, o já vivido, o sempre feito e assim buscam impedir a entrada do novo e do inesperado às suas vidas e nas vidas de seus filhos e alunos. O preparo da criança, adolescente ou jovem para o futuro passa pelo contato e pelo vivenciar o novo de maneira a lidar com as incertezas, pois “[...] o futuro permanece aberto e imprevisível” (MORIN, 2003, p. 84). E, ainda, que é necessário “[...] aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2003, p. 84).

Assim é possível compreender que o desenvolvimento de uma criança, adolescente, jovem ou adulto é um risco permanente e que, neste processo e nas ações empreendidas, é necessário se considerar a complexidade implícita em todos os acontecimentos e, portanto, “[...] o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações” (MORIN, 2003, p. 87). Ensinar e aprender a navegar “[...] em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2003, p. 86) é, também, necessário à educação do futuro.

A família, na visão dos adolescentes, prioritariamente elege o professor como participante da instituição escolar (em 100% das respostas dadas). Este dado pode estar diretamente relacionado ao conceito de instituição escolar como responsável unicamente à formação acadêmica (apresentado também em 100% das respostas dadas) e exemplificada desta forma: “[...] ah, o professor ensina o aluno, né? O aluno tem que aprender. O diretor e os coordenadores, eu acho que estão mais em uma parte estratégica, de repente, de conteúdo, organização da escola, finanças; fora esta parte o inspetor seria pra ajudar, né, a evitar alguns problemas ou ajudar em alguma situação; o pessoal da limpeza seria pra conservar a escola e o porteiro pra auxiliar alguém que chega ali ou controlar a entrada de alguém”. Cada um realizando atividades estanques que não conversam entre si e não se revestem da totalidade que é a educação.

A visão mercantilista na qual a instituição escolar é uma empresa (LAVAL, 2019) e existe para que o aluno possa passar em concursos diferenciados, e onde a família espera que o professor faça o seu trabalho, que é ensinar, e que o aluno faça o seu trabalho, também, que é aprender, distancia a educação da complexidade que a envolve. Muitas vezes a escola se conforma em ser apenas a instituição que mais aprova em concursos e assim se coloca nas propagandas de final e início de ano, buscando apresentar-se como realmente eficiente. Já a escola vê a família, na configuração que

elegeu como tal (já que não vê a diversidade existente) como única responsável, pela formação para a vida, das pessoas humanas que, como seus alunos, passam a maior parte de seu dia dentro de seus muros.

6 DESCOBERTAS COMPLEXAS

Com a reunião do conjunto de experiências, considerações e críticas, esta pesquisa buscou destacar o conteúdo do imaginário adolescente construído no cotidiano de suas vivências e convivências na instituição escolar. As configurações familiares descritas e apresentadas, de variadas formas, estão aqui hierarquicamente sintetizadas a partir da análise das categorias com o fenômeno família. Este, denominado como tradicional (matrimonial), aparece em primeiro lugar nas respostas dadas. É apresentado como composto por pai, mãe e filhos e descrito como constituído por laços de sangue, com vínculos crescentes de amor desde a barriga⁹, com interação prazerosa entre os seus participantes e com participação direta na educação para a vida de crianças, adolescentes e jovens.

As respostas semelhantes possuem o seguinte conteúdo: “Com certeza é a família tradicional; é o que a escola espera encontrar e é o que ela realmente encontra. Eu, por conhecer pais, não só dos meus amigos, sempre vejo que são famílias tradicionais. Tem aquela família que ela é tradicional, mas ela é menos tradicional que as outras. Então nada muito fora da realidade que as pessoas aceitam. Então já vi na escola uma mãe solteira, um pai solteiro, uma família com um filho único... Mas nada diferente disso. Parece que a escola dá mais credibilidade quando tem um pai, uma mãe e os filhos, mas acredito que não deixa transparecer isso, porque predominantemente é realmente a família tradicional; é um ou outro que não é”.

Os adolescentes apresentam, também, a família tradicional como a configuração vista permanentemente pela escola e com a qual a instituição lida em seu dia-a-dia. Por esta razão assim descrevem o fato: “[...] a escola tem em mente a família tradicional e nem de longe parece lidar ou acreditar na existência de uma família diferente. Eu acredito ser a família tradicional assim: pai, mãe, dois filhos”; “[...] não dialogava ou se dirigia a outro tipo de família. Se falava que ia chamar a sua família na escola, para festas e atividades, estava falando que ia chamar o pai e a mãe na escola [...]”.

Em segundo lugar, a descrição dada pelos adolescentes apresenta, como presente na instituição escolar, uma visão indiscriminada de família. Não há a

⁹ Termo utilizado aqui em referência direta ao ventre materno.

apresentação de uma visão tradicional e nem mesmo são nomeadas outras configurações como existentes no cenário social da escola, mostrando ou uma ausência total destas ou que não são vistas e consideradas como tal neste ambiente. Nesta mesma proporção é, também, feita pelos adolescentes a seguinte constatação: “[...] acho que o colégio ele vê, assim, mais um responsável pela criança. Ele não vê uma família em si. Eu acho que ele procura mais um responsável pela criança [...]”.

Figurando em terceiro lugar, as respostas dos adolescentes trazem, ainda, maior distanciamento de uma visão concreta de família, quando é dito que família é quem cuida da criança, adolescente ou jovem independente dos laços que essas pessoas têm. Apresentam semelhanças quando falam pela visão que captaram da escola e há aqui uma não concretização do tipo de laços ao qual estão se referindo e não aparece, também, uma denominação ou especificação dentre as variadas configurações existentes: “[...] família é quem cuida independente dos laços que possui [...]”.

Ao ser evocada a questão das configurações familiares existentes no imaginário de adolescentes contemporâneos e encontrar nesta busca uma visão neoconservadora que nega, de diversas formas, a realidade existente no contexto social mais amplo, é fundamental situar este mesmo adolescente em sua família e instituição escolar para, de uma forma complexa, entender as suas respostas, pensamentos, imaginários. As vozes adolescentes também declaram: “A escola lida com a diversidade familiar; lida, mas não fala sobre ela; Ela acaba lidando, mas ela acaba não falando sobre; as famílias estão lá, mas é como se elas não existissem. A família é mais pai, uma mãe, um filho ou quantos filhos tiverem, e não uma forma abrangente de família”.

E ainda diz o adolescente: “Pra mim esse é o ponto, esse é o problema da escola, nos dias de hoje; ela enxerga que existem diferenças, só que ela não funciona como se houvesse a diferença, ela lida com as famílias como se fossem iguais, lida com todos os alunos como se fossem iguais. Ela sabe que existe essa diferença, mas ela ignora. Ela não se adapta. Ela nega a realidade. Eu acho que esse é o ponto em que a escola precisa melhorar”.

Nos discursos adolescentes ainda encontramos uma descrição intrigante de instituição escolar: “É uma escola normal com uma bolha cercando ela. A bolha seria um modo de impedir que as pessoas de dentro da escola vissem o mundo como ele é”. Uma pergunta se faz presente no contato com esta descrição: como participar de um ensino educativo onde aos que estão dentro não é permitido ver o mundo como ele é? E de outra forma se indaga: como favorecer esta intermediação entre os que estão dentro e os que

estão de fora? E ainda se questiona: onde é dentro e onde é fora no contexto educacional e na vida como um todo? Em que lugar há oportunidades para que as diferentes visões possam ser compartilhadas? Onde pode haver oportunidade para a troca? O ambiente escolar precisa ser permanentemente este lugar, pois é “[...] desse diálogo respeitoso que se coloca a religação de qualidades e características, a partir de divergências e diferenças” (PETRAGLIA, 2013, p. 95).

Pelos relatos adolescentes é possível perceber a ausência do entendimento da condição humana e então é urgente que se possa lidar com a realidade das diferenças, considerá-la em suas características e aproveitar a sua força motriz que pode trazer a evolução social, o crescimento do grupo no respeito e na consideração entre os pares e a possibilidade da convivência criativa.

Assim é que a religação entre todos pode se colocar no lugar da disjunção e favorecer o gosto, o prazer e a sabedoria de estar e viver junto (MORIN, 2003, p. 78). Educação ou ensino educativo envolve um processo ininterrupto de ações e reações tipicamente humanas e estas não podem ser consideradas ou vistas fora do que Morin (2003, p. 106), considera como a ética propriamente humana, isto é a antropoética que igualmente aos outros saberes necessários à educação do futuro, precisa estar inserida na instituição escolar.

É a antropoética “[...] a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro” (MORIN, 2003, p. 106). É a base, pois sem ela não é possível o ensino educativo de nenhum dos demais saberes visto que a antropoética envolve a responsabilidade consciente e esclarecida das ações humanas no mundo. A antropoética envolve “[...] a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade” (MORIN, 2003, p. 106).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação dos dados, captados nas entrevistas favorece a existência das seguintes reflexões como considerações, temporariamente finais, ao estudo do tema:

1. Segundo os dados dispostos nesta pesquisa, a instituição escolar vê uma família matrimonial (denominada pelos adolescentes de tradicional) e possui a expectativa de encontrar esta família nas relações que estabelece em seu cotidiano. Quando é

inevitável o lidar com uma família diferente da configuração eleita a escola ignora o fato e lida com esta como se não existisse a diferença. A negação do fato pode favorecer a aceitação da ideia de que ainda há nas instituições a tentativa ou necessidade de separar as crianças, adolescentes e jovens do convívio com as realidades do tempo vigente, exatamente como no início da Idade Moderna. E então, é necessário considerar que as instituições família e escola são igualmente responsáveis pelo aprendizado da vida e que este aprendizado não se fará apartado desta vida, mas nela instalado e no ensino da condição humana, inerente aos assim chamados seres humanos.

2. A família e a escola se modificam continuamente, pois são elementos constituintes do todo que é a sociedade. Esta também modifica e é modificada. Não há como permanecerem para sempre fechadas em si mesmas, elas sofrem as influências do contexto social onde estão inseridas. Possuem em si a possibilidade de fechar-se temporariamente e abrir-se para o novo a seguir. Muitas vezes se demoram, demasiadamente, em processos que já não possuem mais significados ou possibilidades de favorecer o crescimento. É assim que, adolescentes, famílias e escolas, permanecem com a visão majoritária de uma configuração familiar matrimonial (tradicional) como única existente na sociedade, dificultando a interação com o mundo real onde a coexistência de outros tipos e configurações, de variados pensamentos e possibilidades, podem abrir caminho para novas aprendizagens e para uma compreensão maior entre as pessoas, principalmente considerando as necessidades existentes nesta nova geração.
3. Os dados advindos das entrevistas, mesmo se considerada a porcentagem menor, atestam a existência de outras configurações familiares e este fato já indica uma ruptura do padrão existente nas gerações anteriores, trazendo a esperança de um espaço escolar onde seja possível o lidar com a vida em todos os seus matizes onde não se continue fabricando bolhas onde sejam colocadas crianças, adolescentes ou jovens (como apresentado nas entrevistas) e por onde não seja possível, ou se espere que seja assim, a entrada da realidade vigente.
4. Alguém que se responsabilize pela criança é a forma alternativa que os adolescentes, nas entrevistas, dão à possibilidade da escola lidar com as famílias quando estas saem do padrão estabelecido. Não é dado um nome para estas configurações embora o ordenamento jurídico as nomeie e lide, com cada uma delas, dentro de seus direitos e deveres civis.

5. A instituição escolar, devidamente inserida em um universo amplo de relações sociais e, portanto, também atingida com forte impacto pela visão neoconservadora de família, idealiza as relações entre pais e filhos e assim imagina laços perfeitos, e de tal forma constituídos, que os adolescentes dizem que são inexistentes. Os laços humanos não são perfeitos, exatamente, pelo fato de que os erros e ilusões fazem parte do caminhar de todos. Há, porém, laços repletos de beleza onde a presença do amor, compreensão e perdão, igualmente inerentes à natureza humana, se tornam as pontes necessárias para o viver e conviver em sociedade.
6. Os adolescentes vêm a escola como uma empresa em imagem e semelhança do descrito na visão neoliberal. Estes jovens captaram a possibilidade de o cuidado e proteção, exercidos na escola, como um fazer simplesmente ligado ao interesse financeiro. De onde vem este sentir? Quando foi que a instituição escolar se afastou de suas metas e objetivos humanos? Estas perguntas ficam abertas, talvez, para futuras teses e buscas no caminho educacional.
7. Os adolescentes trazem a visão de que as suas famílias esperam apenas da instituição escola a formação acadêmica, como se fosse possível separar a vida cotidiana de todo este fazer pedagógico e como se a adolescência pudesse estar separada do todo já vivido na infância e do ainda por viver na juventude e vida adulta. A visão atual de que escola é empresa e de que a sua função é de aprovar para concursos e similares, predomina, afastando esta instituição fundamental de ser, também, escola de vida e para a vida. Não há como se apartar da vida presente, em movimento preparatório para uma vida futura. A escola precisa ser hoje, agora, lugar fecundo de vida!
8. O adolescente considera a família como participante de sua formação para a vida embora diga que pouco a pouco se vê afastado desta possibilidade e considera o que chama de autoeducação como algo possível, desconsiderando, em parte, as mediações educacionais presentes desde o início de sua vida na família, escola e demais relações sociais existentes. Na visão complexa há que sempre ser considerada a relação dialógica entre as diferentes formas de contribuição, visto que família, instituição escolar, adolescentes e outras variadas formas educacionais estarão sempre em contato, em determinados momentos se complementando e em outros se antagonizando para, assim, gerar novas possibilidades de viver e aprender.

Ao se pensar a família e a escola, sob o olhar atento do adolescente, não é possível desestimar que o período denominado adolescência, na cultura ocidental, pode trazer como característica peculiar um afrouxamento dos laços que unem estes jovens às instituições. Esta pode ser uma das razões pelas quais, muitos deles, ainda não conseguem ver o contexto social, onde todos interagem constantemente, inclusive eles próprios, em processo recursivo estabelecendo o pertencimento e a ligação e religação permanentes de suas atitudes.

A educação é ela própria uma reunião de possibilidades que desafia a um pensar permanente, interligado a variados saberes, em conexões multi e transdisciplinares. Por isso não pode haver autoeducação sem se considerar as inúmeras mediações a que todos estão expostos desde o início da vida, pois não há processos educacionais estanques. Também não é possível, de nenhuma maneira, se considerar vida sem transformação, sem crescimento, sem evolução.

Assim o pensamento do adolescente sobre família, escola e processo educativo permanece inseparável do repercutido por estas mesmas instituições ao longo dos anos e, conseqüentemente, estas instituições estão ligadas ao contexto social mais amplo do país e do mundo que, em processo atual neoconservador, procura insistentemente manter suas tradições e conceitos. É necessário, também, se considerar que os sistemas, sejam eles quais forem, estão e estarão sempre em contínuo funcionar de abertura e fechamento, de maneira a manter o estabelecido, em diferentes momentos e, em outros, a favorecer a entrada do novo que regenera e conduz ao crescimento.

A instituição escolar como lugar de vida entenderá suas ações e reações como processos que serão ao mesmo tempo: hologramáticos, de modo a que se veja como parte de um todo sempre maior, mas que, também, possua em si mesma um universo de possibilidades; recursivos, e por isso se compreenderá, sempre, como a causa e o resultado de algo; e dialógicos, e por isso se colocará, por vezes, em funcionamento complementar e em outros antagônicos, de modo a que o oxigênio fomentador de vida possa circular livremente pelos seus corredores, salas de aula, pátios e, sempre, muito mais além dos muros que demarcam seus territórios.

A escola, Lugar de Vida, é a escola da Complexidade Humana, iluminada por Edgar Morin como aquele espaço onde o conhecimento toma a forma encantada da descoberta permanente, de um saber nunca totalmente encontrado e de uma busca que se reinicia, a cada aparente fim de jornada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12 nov. 2019.
- DURKHEIM, E. *L'Évolution pédagogique en France*. Paris: PUF, 1890.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história*. Rio de Janeiro: Difel, 2000, p. 7-27.
- HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEMGRUBER, M. S. Por que ler Montaigne? *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 169-187, jul./out. 2012.
- LENINE, V. I. *Karl Marx: breve esboço biográfico seguido de uma exposição do marxismo* (2021). Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/lenin_07.pdf>. Acesso em 24 jun. 2021.
- MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. *Revista Famecos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 15, p. 75-76, 2001.
- MARTON, F.; FAI, P. M. *Two faces of variation*. Paper presented at 8th. European Conference for Learning and Instrution August 24-28. Goteborg Universit, Goteborg, Sweden, 1999. Disponível em: <<http://www.ped.gu.se/biornphgraph/civil/gráfica/civil/gráfica/fmpmf.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2019.
- MAYER, G. *Friedrich Engels: uma biografia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução Edgar de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.
- MORIN, E. Ética e imaginário. In: PENA-VEGA, A; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. C. (Orgs.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 89-103.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, E. *O método 1: a natureza da natureza*. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- MORIN, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, E. *Para sair do século XX*. Tradução Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORIN, E. Política de civilização e problema mundial. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 5, Semestral, p. 7-13, nov. 1996b.

MORIN, E.; CIURANA, R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

PETRAGLIA, I. C. *Pensamento complexo e educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.