

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO – USF**

**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação**

**ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA**

**A Educação como Experiência Formativa na  
contemporaneidade**

**ITATIBA  
2020**

**ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA – RA 002201801159**

**A Educação como Experiência Formativa na contemporaneidade**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF como requisito parcial para a Defesa de Doutorado em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Sociedade e Processos Formativos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva

**ITATIBA  
2020**

37.015.4 Silva, Arioaldo Francisco da.  
S578e A educação como experiência formativa na contemporaneidade / Arioaldo Francisco da Silva. – Itatiba, 2020.  
117 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Luzia Batista de Oliveira Silva.

1. Educação. 2. Humanização. 3. Experiência Formativa.  
4. Modernidade Líquida. 5. Bauman, Zygmunt. I. Silva, Luzia Batista de Oliveira. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO

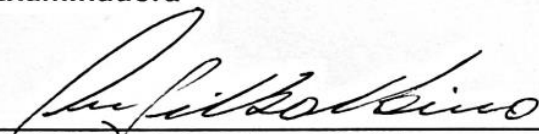
Ariovaldo Francisco da Silva defendeu a tese "A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA CONTEMPORANEIDADE" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 20 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva  
**Orientadora e Presidente**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Paula de Freitas  
**Examinadora**



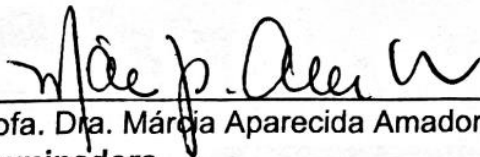
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antônio Gilberto Balbino  
**Examinador**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio  
**Examinador**

\_\_\_\_\_  
(participação por videoconferência)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves  
**Examinador**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
**Examinadora**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por me conceder a vida e propiciar meu caminho pelo mundo.

À Professora Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva, pela primorosa orientação, pela paciência e pela forma gentil de me ensinar a ter um olhar mais crítico, como educadora e como pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGSSE) da USF – Universidade São Francisco, pelo carinho e momentos de aprendizado.

À minha esposa, Sueli, companheira, amiga de todos os dias, por seu apoio incondicional, companheirismo, por aceitar minha ausência e compreendê-la como nossa luta.

Aos meus filhos, Gabriel e Gustavo, amores da minha vida, por entenderem a necessidade de minha ausência, mesmo quando eu estava presente.

Aos meus pais (*in memoriam*) por terem me ensinado os princípios que regem a vida, a importância do amor, da amizade, da humildade, da honestidade e da alegria, a fim de saber viver em estado de abertura para as mudanças contínuas e o aprendizado cotidiano no convívio social.

Aos amigos discentes do doutorado do PPGSSE pelo convívio, pela aprendizagem compartilhada e por tornarem a caminhada acadêmica mais prazerosa.

Aos professores da qualificação, Dr. Nilo Agostini, Dr. Guaracy Silva e Dr. José Pietro Nardella Delllova, pelo incentivo e contribuição na elaboração e melhoramento dessa tese.

Ao corpo diretivo do Unis pelo incentivo para que eu pudesse realizar este sonho, em permanente construção.

Finalmente, aos grandes amigos que foram constituídos nesse processo de formação.

Aos amigos de longa jornada: Guedes, Laua, Mário e Stefano. Aos amigos recentes: Alessandro Messias, Erika Aparecida, Márcia Moyses, Marília Brasileiro, Regina Célia e Rosana Cesário. À minha família: Sueli, Gabriel e Gustavo. Ao Zygmunt BAUMAN, porque foram seus pensamentos que me instigaram a repensar minhas ações na vida pública e também na vida privada, tecendo-as com um caráter de possíveis mudanças, sem, contudo, desprezar as conquistas obtidas.

*“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão”.*

(Guimarães ROSA. **Grande Sertão**: Veredas, 1956)

SILVA, Ariovaldo Francisco da. **A Educação como experiência formativa na contemporaneidade**. 2020.117 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

## RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGSSE, da Universidade São Francisco - USF, na **linha de pesquisa**: *Educação, Sociedade e Processos Formativos*. Elegeu-se como **objeto** a educação, no contexto contemporâneo, na perspectiva de Zygmunt Bauman, abordando-a através dos movimentos de liquidez e fluidez, como definido pelo pensador; trata-se de estudar e analisar a modernidade líquida. É nesse contexto, caracterizado por constantes mudanças, que apontamos as inovações tecnológicas, culturais que nos são apresentadas a cada instante e que são inseridas nos processos industriais, educacionais, entre outros, e no nosso próprio jeito de nos relacionarmos com o outro. Diante desse panorama da realidade que impacta na educação, buscou-se como **objetivo geral** analisar as experiências formativas na contemporaneidade partindo dos elementos éticos, políticos e estéticos, no processo de troca, de percepção, de assimilação de saberes e na construção de conhecimentos, de maneira crítica, oportunizando a constituição de uma humanização. No que tange aos **objetivos específicos**, o intuito foi averiguar se a educação contemporânea atende às necessidades de constantes mudanças; compreender o papel da educação nesse contexto, possibilitando maior apreensão da realidade educacional no que tange aos sinais de transformações sociais. Portanto, foi elencada uma **metodologia** bibliográfica em torno do pensador polonês Zygmunt Bauman, visando ao entendimento dos conceitos, tais como: modernidade líquida e educação e o diálogo com autores que tratam da educação e da experiência. Considerando a formação como momento de constituição do ser humano, procurou-se analisar os **problemas** levantados pela pesquisa: Qual o papel da educação contemporânea na perspectiva de Zygmunt Bauman? A educação, como experiência formativa, atende às necessidades do contexto contemporâneo? Diante desses objetivos e desses problemas, a pesquisa **justifica-se** como necessidade que se tem de conhecer e analisar essas constantes mudanças e sua relevância para o campo da educação. Considerou-se que ela exerce papel preponderante na reestruturação cultural, social e humana, mediante um processo que gera as condições que auxiliam na constituição de seres humanos ávidos por uma



sociedade menos injusta e com condições de posicionar-se, criticamente, para a reelaboração social. Em vista dessa realidade, na **hipótese** de pesquisa averiguou-se que as mudanças e as transformações, de fato, oportunizam repensar o processo educacional, tornando-o mais próximo das necessidades do ser humano no seu tempo, e, com isso, contribuindo para o seu processo de humanização e inserção social.

**Palavras-chave:** Educação. Experiência Formativa. Humanização. Modernidade Líquida.

## ABSTRACT

The research was carried out in the Postgraduate Program *Stricto Sensu* in Education - PPGSSE, of the University São Francisco - USF, in the research line: Education, Society and Formative Processes. Education was chosen as an object, in the contemporary context, from the perspective of Zygmunt Bauman, approaching it through the movements of liquidity and fluidity, as defined by the thinker; it is about studying and analyzing liquid modernity. It is in this context, characterized by constant changes, that we point out the technological and cultural innovations that are presented to us at every moment and that are inserted in the industrial, educational processes, among others, and in our own way of relating to the other. Given this panorama of the reality that impacts on education, the general objective was to analyze the formative experiences in contemporary times, starting from the ethical, political and aesthetic elements, in the process of exchange, perception, assimilation of knowledge and the construction of knowledge, of critical way, providing the opportunity for the constitution of a humanization. With regard to specific objectives, the aim was to ascertain whether contemporary education meets the needs of constant changes; understand the role of education in this context, enabling greater understanding of the educational reality with regard to signs of social change. Therefore, a bibliographic methodology was listed around the Polish thinker Zygmunt Bauman, aiming at understanding the concepts, such as: liquid modernity and education and the dialogue with authors dealing with education and experience. Considering the formation as a moment of constitution of the human being, we tried to analyze the problems raised by the research: What is the role of contemporary education in the perspective of Zygmunt Bauman? Does education, as a formative experience, meet the needs of the contemporary context? Given these goals and problems, research is justified as a need to know and analyze these constant changes and their relevance to the field of education. It was considered that it plays a predominant role in cultural, social and human restructuring, through a process that generates the conditions that help in the constitution of human beings eager for a less unfair society and with conditions to position themselves, critically, for social re-elaboration. In view of this reality, in the research hypothesis it was found that the changes and transformations, in fact, make it possible to rethink the educational process, making it closer to the needs of the human being in his time, and, thus, contributing to the its humanization and social insertion process.

**Keywords:** Education. Formative Experience. Humanization. Liquid modernity.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura

## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	14
INTRODUÇÃO .....	18
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA, HISTÓRICA E FILOSÓFICA.....	22
1.1 Sobre o conceito de Educação.....	22
1.2 Constituição da Modernidade e princípios que balizam a Educação.....	40
1.2.1 A Visão de Educação no Iluminismo.....	48
CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA CONTEMPORANEIDADE .....	53
2.1 Um novo Olhar para a Experiência na Formação .....	53
2.2 Educação na contemporaneidade .....	60
2.3 Zygmunt Bauman – Modernidade Líquida .....	68
2.3.1 Hipermodernidade e Pós-Moderno.....	77
2.3.1.1 Hipermodernidade.....	77
2.3.2.2 Pós-moderno .....	80
2.4 As Confluências dos conceitos: Hipermodernidade, Pós-moderno e Modernidade Líquida na Educação Contemporânea.....	81
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E SEUS DESAFIOS .....	85
3.1 A Educação fundada em princípios modernos e a situação de uma realidade líquida.....	85
3.2 Visão de educação na modernidade líquida.....	89
3.3 O Pertencimento no Processo Educacional.....	92
3.4 Quem são os agentes da educação? .....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	104
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO.....	117

Anexo 1 – Relação de Obras de Zygmunt Bauman mais citadas em teses/Brasil  
..... 117

## MEMORIAL

Eu, Ariovaldo Francisco da Silva, nascido em 20 de junho de 1959, na cidade paulista de Jundiaí, casado e pai de dois filhos, resolvi escrever este breve memorial a fim de apresentar um pouco da minha história de vida e de minha inserção no campo da educação.

Sou o filho mais velho de uma família de três irmãos, dois homens e uma mulher. Atualmente resido na cidade de Varginha, no Sul de MG, meu irmão mora na cidade de Jundiaí/SP e minha irmã mora na cidade de Barra Velha/SC. Raramente me encontro com eles, a não ser no litoral, em momentos de férias.

Minha família sempre residiu na zona rural, e meus pais detinham conhecimentos sobre o cultivo da uva; minha mãe, por ser filha de português, e meu pai, neto de italiano.

Cresci nesse cenário de muita natureza, mas com ausência de mais conforto. Sonhávamos um dia possuir uma geladeira, uma televisão e, quem sabe, um carro, produtos de difícil acesso em momentos de indecisões e condições financeiras precárias. No entanto, essa carência em hipótese alguma diminuiu o prazer de nossa convivência e os momentos sagrados de alegria, de partilha e de amor.

Mesmo com toda a ausência de conforto material, foi fundamental na família o foco na educação dos três filhos. Nesse sentido, minha mãe foi sempre a maior incentivadora e batalhadora para que frequentássemos a escola.

Assim, iniciamos nossas primeiras caminhadas em busca de conhecimentos que nos permitissem criar condições para uma vida diferenciada daquela que os nossos pais tiveram – uma vida de muitos sacrifícios.

Até 1979, fiquei na casa de meus pais, trabalhando e estudando. Nesse período estava no Ensino Médio ou, como era chamado, 2º grau. Iniciei vários cursos, como o de técnico em alimentação, técnico em publicidade e marketing e contabilidade por correspondência, no Instituto Universal Brasileiro. Paralelamente a essas atividades, eu era frequente na comunidade católica do bairro onde residíamos.

O fruto desse meu envolvimento com a igreja conduziu-me ao Seminário em Aparecida, onde permaneci por cinco anos. Lá concluí o 2º grau e tornei-me apto a ingressar no ensino superior.

No ano de 1982, iniciei o ensino superior no curso de *Licenciatura em Filosofia*, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esse curso foi iniciado devi-

do ao processo formativo que tínhamos, como seminaristas. Durante o tempo em que fiquei no seminário, a graduação foi sendo desenvolvida.

No final de 1983, desliguei-me do seminário, pois meus pais passavam por uma fase difícil e meu propósito foi auxiliá-los a superar as privações financeiras. Diante dessa opção, tranquei o curso e só pude concluir a graduação em 1988.

De 1988 até 2004, minha atividade acadêmica ficou estacionada, não pude realizar nenhuma outra formação, com exceção de um curso de Inglês em escolas especializadas.

A partir de 2004, finalmente pude retomar à vida acadêmica, em consequência de fixar residência na cidade de Varginha e trabalhar numa Instituição de Ensino.

Comecei fazendo uma pós-graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior, ministrado pelo Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG. Realizei-me nesse curso, pois estava estudando novamente. Como trabalho de conclusão, apresentei uma Monografia intitulada **O Socioconstrutivismo como um dos Mecanismos de Formação de Homens Conscientes de seu Papel na Sociedade**, sob orientação da Profa. Ma. Marília das Graças Brasileiro.

Ao realizar essa monografia, a memória conduziu-me para o momento em que meus filhos iniciaram o percurso formativo e foram iniciados, tendo como pressuposto epistemológico os sinais da escola nova, mas com uma prática, no momento, chamada de “Neoconstrutivismo”. Não tenho a intenção de avaliar esse momento da educação no Brasil, mas de pontuar essa influência no iniciar formativo de meus filhos.

Em 2006, fiz inscrição para o processo seletivo no programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, para o curso de Letras, Linguagem, Cultura e Discurso, ofertado pela Universidade do Vale do Rio Verde - UNINCOR. Não fui aprovado, mas me matriculei como aluno especial e, no ano seguinte, submeti-me a um novo processo seletivo e fui aprovado. Defendi a dissertação intitulada: **No Discurso Publicitário a Constituição de uma Alteridade**, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha. Nessa dissertação tive um contato com o filósofo Emanuel Levinàs, que me convida a olhar para o outro não como o diferente, mas como o constituidor de mim, e assim ver nesse outro a sua particularidade. Houve um despertar para o conceito de alteridade.

Concomitantemente ao curso de Mestrado, iniciei uma nova pós-graduação *Lato Sensu*, Docência na Educação a Distância pela mesma Instituição onde conclui a primeira pós-graduação, pois estávamos iniciando, no Centro Universitário do Sul de Minas Unis/MG, uma oferta de cursos na modalidade de ensino em EaD, que iria necessitar de docentes com conhecimento do ensino a distância. Nesse curso, aprendíamos o que significa ser um professor virtual. Tratava-se de um desafio, que nos fora proposto.

Para a defesa e obtenção da especialização, foi proposta uma monografia em grupo. Assim, realizamos o trabalho intitulado **Disciplinas a Distância nos Cursos de Graduação na Área da Saúde: Educação Física**, em atendimento à Portaria do MEC 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e à Resolução do CEE/MG 455/05, de 25 de agosto de 2005, que orientavam a utilização de 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade de ensino a distância. Esse trabalho teve a orientação do Prof. Me. Tomás Dias Sant'Ana.

Tudo estava andando calmamente: ministrava as aulas e coordenava o curso de Licenciatura em Filosofia, também no UNIS/MG. Surgiu, então, um novo desafio, a possibilidade de fazer doutorado.

Juntamente com nove colegas, participei do processo seletivo na Unimep, na cidade de Piracicaba, mediante um convênio firmado entre o Unis e aquela Instituição, para cumprimento de um Dinter. Como ocorreu no mestrado, eu não fui aprovado, mas fiz a disciplina como aluno especial e, no meio do ano, quando houve um novo processo seletivo, inscrevi-me e fui aprovado. Minha orientadora mudou de instituição, e houve muitas outras mudanças na minha trajetória. Fiz a qualificação, mas não pude concluir a defesa, pois faltou coragem para abraçar novos referenciais teóricos, começar praticamente do zero, e, por isso, antes de o prazo se esgotar, fiz o trancamento de matrícula e passei novamente por outra seleção de doutorado, no final de 2017. Iniciei, em 2018, uma nova trajetória no PPGSSE/USF.

Como doutorando, passei a deslocar-me de Varginha para Itatiba. Terminados os créditos, participo do Grupo de Pesquisa TCTCLAE – Teoria Crítica e Teorias Críticas Latino-Americanas e Educação. Tenho participado de congressos nacionais e internacionais e tenho elaborado artigos, cumprindo assim esse percurso formativo de forma agradável e enriquecedora.

Ao concluir os créditos, retornei ao trabalho já delineado na outra instituição e, na Universidade São Francisco - USF, fiz a pré-qualificação no começo do ano. Sou grato por todas as orientações dessa Banca, composta pelos professores Ana Paula de Freitas, Nilo Agostini, Fábio Lopes Alves, Guaracy Silva e Pietro Nardella Dellova, e agora tento dar mais um passo em meio aos acertos e desacertos, aos encontros e desencontros de minha trajetória, a fim de apresentar o material para essa defesa.

Avalio que toda a minha trajetória acadêmica foi e é marcada por lutas, situações que deveriam me fazer desistir, mas que me desafiaram a acreditar que ainda é possível, que meu sonho está para ser concluído, que darei conta, que chegarei à reta final, pois agarrei com coragem as oportunidades e segui os caminhos que foram abertos.



Como Docente e Secretário Geral de uma Instituição de Ensino, preocupa-me a atenção dada ao campo da educação pelos órgãos públicos brasileiros.

Acredito no papel inovador e transformador que a educação pode operar no desenvolvimento do potencial dos seres humanos, quando amparada e subsidiada por uma estrutura e infraestrutura que possibilitem a execução de uma práxis pedagógica que oportunize uma vivência cidadã aos que por ela são atendidos e aos que nela militam.

Visando ao entendimento e indicação de possibilidades de melhorias, vejo nesta pesquisa mais que uma análise, porque me parece que ela poderá auxiliar a mim e a outros que buscam compreender o campo da educação em uma realidade em mudança.

Concluo esta apresentação satisfeito por recordar algumas situações que no cotidiano são esquecidas em razão da atenção destinada a outros procedimentos, como as aulas, as rotinas administrativas e a labuta diária.

Avalio a importância de retratar a história de minha vida, ainda que de forma sucinta, mas mostrando para mim mesmo que não há o que possa impedir uma pessoa de buscar a realização de seu sonho – como o de ser doutor em educação. Nada deve impedir as pessoas de objetivarem ascensão social, cultural e educacional, ainda que muitos fatores constituam óbices ao seu crescimento intelectual, humano e ético.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o campo da educação, considerando o papel da experiência como um aspecto relevante no momento formativo, experiência que invade e inquieta o ser humano, despertando-o para uma ação formativa. Para essa discussão apontamos, como **objeto** de pesquisa, a educação no contexto contemporâneo, na perspectiva de Zygmunt Bauman.

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa é compreender e analisar as experiências formativas na contemporaneidade na perspectiva de Bauman, considerando os elementos éticos, políticos e estéticos no processo de troca, de percepção, de assimilação de saberes e na construção de conhecimentos de maneira crítica.

Para a compreensão da educação na contemporaneidade, elencamos os seguintes **objetivos específicos**: identificar se a educação contemporânea atende às necessidades de constante mudança; compreender o papel da educação diante dessas constantes mudanças; entender se as transformações de fato ocorrem na educação como mecanismos de renovação nos procedimentos pedagógicos e se esses procedimentos pedagógicos propiciam maior apreensão da realidade educacional.

Para a consecução desses objetivos, rememoramos a ideia de formação na *Paideia grega* e na educação contemporânea, com base em Zygmunt Bauman, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Paulo Freire, analisando as contradições e compreendendo os sentidos e significados do processo de formação na educação, geradores de certezas e incertezas, no contexto contemporâneo. Portanto, foi elencada uma **metodologia** bibliográfica em torno do pensador polonês Zygmunt Bauman, visando ao entendimento de conceitos tais como modernidade líquida e educação e ao diálogo com autores que tratam da educação e da experiência.

Os **problemas** de pesquisa são: Qual o papel da educação contemporânea na perspectiva de Bauman? A educação, como experiência formativa, atende às necessidades do contexto contemporâneo? Partindo da premissa de que num contexto em que não há perspectivas de longo prazo, mas de constante necessidade de mudança, concorda-se com a explicação dada por Zygmunt Bauman (2008, p.1 61): “[...] O sucesso na vida (e assim a racionalidade) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos”.

A pesquisa **justifica-se** pela necessidade de conhecer e analisar as proposituras de Bauman no que tange as experiências formativas diante das constantes mudanças, sabendo-se que elas exercem papéis preponderantes na reestruturação cultural, social e

humana, por meio de um processo que gera as condições que auxiliam na constituição de seres humanos ávidos e com posicionamento crítico na compreensão de um mundo mais liberto de preconceitos.

A **hipótese** da pesquisa é entender o porquê de as mudanças e transformações oportunizarem repensar o processo educacional, tornando-o mais próximo das necessidades do ser humano no seu tempo, uma vez que são vivenciadas nos procedimentos pedagógicos como experiência formativa.

Essa hipótese ganha significado a partir do momento em que as ações educativas contribuem para formar seres humanos mais livres para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais, estéticos e profissionais de seu tempo. Tempo esse marcado por constantes mudanças que oportunizam o pensar e o repensar o processo educacional, tornando-o mais próximo das necessidades do ser humano no seu tempo, ao considerar todas as vivências resultantes de experiências.

No contexto contemporâneo, pode-se vislumbrar como as experiências formativas<sup>1</sup>, tanto quanto as relações culturais, sociais e humanas, tomam um caráter de **liquidez** (BAUMAN, 2001) – uma vez que a liquidez é uma categoria que pode apontar as múltiplas facetas da vida contemporânea, talvez porque em momentos de grandes mudanças elas não operam diretamente na transformação, mas apenas na substituição, forçando a ideia de algo prazeroso e fácil num determinado instante.

A ideologia da utilidade também ganha lugar na educação contemporânea, especialmente quando se pode observar que, em muitas situações, trata-se de compreender o que significa estar sob o jugo de uma modernidade líquida, como apontado por Repa (2009, p. 19): “[...] só o que é útil ganha *status* de racional para a maioria das pessoas nessas sociedades, enquanto os fins podem variar conforme a situação pessoal”.

Também ganham destaque alguns desafios da educação no contexto de um mundo em constante mudança e com aparência de transformação, dado que toda transformação exige adequações no momento em que se tem como intenção uma formação profissional sem abdicar da humanização, caminho necessário para uma vida mais plena.

Discute-se também a situação da educação na contemporaneidade, a fim de identificar os desafios de uma educação no contexto de uma modernidade líquida, seus significados e a definição da constituição de um legado que deve ser pertinente para leitura de mundo pelos que estão num processo de escolarização e formação cujos princípios de uma educação constituída na modernidade se fazem presentes no contexto contemporâneo.

---

<sup>1</sup> Termo abordado no Capítulo II deste trabalho

Na leitura dos pensadores discutiram-se, no que diz respeito ao conceito de modernidade, os significados de uma trajetória acadêmica, especialmente sobre o papel da educação. A atenção voltou-se para aprofundar a pesquisa sobre a educação, em especial com as categorias relacionadas com a experiência formativa.

O texto foi dividido em três capítulos. No **primeiro capítulo**, denominado *Educação sob uma perspectiva sociológica, histórica e filosófica*, disserta-se sobre elementos sociais, históricos e filosóficos relacionados à educação. Relatam-se algumas análises sociológicas a partir de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, e as históricas da educação que abordam a constituição da modernidade e a educação que surge nesse momento como resposta para uma nova organização social.

Em seguida, buscou-se entender a proposta de educação no iluminismo, com base nas ideias de Immanuel Kant. Na sequência, apontaram-se os fundamentos das ideias de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Paulo Freire, numa convergência de olhares direcionada à atualidade.

Na parte histórica, Franco Cambi (1999) e Carlota Boto (1996), por contribuírem com a fundamentação referente aos dados históricos da modernidade, do iluminismo e da contemporaneidade.

No **segundo capítulo**, denominado *Experiência formativa na contemporaneidade*, discutiu-se a experiência formativa em Larossa, Benjamin e Adorno, a formação na contemporaneidade e a modernidade líquida em Bauman e as contribuições de Lipovetsky e Lyotard, referente à visão de pós-modernidade e às semelhanças em relação a Bauman.

No **terceiro capítulo**, intitulado *Educação e Formação na contemporaneidade e seus desafios*, apresentaram-se alguns desafios enfrentados pela educação no contexto de um mundo em constante mudança, cujos elementos vêm ao encontro da hipótese deste trabalho. Considera-se que a educação tem significação a partir do momento em que há expansão das condições de humanização das pessoas, o que constitui elementos para enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais contemporâneos.

Para a organização teórica dos capítulos, além dos autores supracitados, foram citados também outros pesquisadores, no momento em que se fazia o estudo da arte no portal da CAPES. Fundamentalmente, consultaram-se as teses de doutorado em educação a partir das palavras chaves: Educação, Bauman, Modernidade Líquida, Educação em Bauman e Educação na Contemporaneidade. Nas teses e resumos analisados, observou-se que o ponto central está no conceito modernidade líquida, de Zygmunt Bauman. Há em alguns textos uma abordagem do autor quando ele se refere ao estar numa sociedade permeada pela visão líquida das relações e da própria construção histórica.

Dentre os textos estudados destacou-se uma abordagem mais pontual que concebe como uma das alternativas para a formação de professores o sentimento de amizade. Embora haja uma reflexão em torno da Educação, ela é diferente da que é proposta por esta tese, que analisa a experiência formativa na contemporaneidade.

O individualismo está presente nos textos consultados como uma das características da modernidade líquida. É possível constatar algo propício para uma autonomia acadêmica, pois, se o sujeito age de maneira isolada e visa à sua inserção, supõe-se que o esteja preparado para prover suas próprias necessidades na busca do conhecimento.

Essa autonomia acadêmica traz alguns aspectos positivos, considerando-se que pode auxiliar no momento da implantação, na educação, de metodologias que instiguem a participação e a criação realizadas pelo próprio aluno, que independe do convívio com outros pares. Em contrapartida, dificulta o surgimento de seres humanos que tenham a visão de pensar na totalidade e coletivamente propor e realizar transformações,

Após essas constatações, tornou-se mais claro o conceito modernidade líquida em Bauman, o que permite trabalhá-lo em paralelo com a Educação na contemporaneidade.

## **CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA, HISTÓRICA E FILOSÓFICA.**

Neste capítulo, dissertou-se a partir da noção de formação na obra da *Paideia*, de W. Jaeger (2001) numa suposta formação de um ser humano pleno, considerando-se alguns momentos da história da educação, num percurso que conduz à compreensão da formação na contemporaneidade. Foram considerados também a modernidade e o movimento iluminista. Nesses momentos, embora tenham suas próprias características, social, política, cultural, econômica etc., a educação traz em sua temática uma preocupação explícita sobre a formação humana, especialmente quando se trata da formação de um cidadão consciente, participativo e engajado em seu contexto de vida, do mundo do trabalho e das relações sociais, culturais, éticas e políticas.

Inicia-se este capítulo com a definição de educação de acordo com o *Dicionário da língua portuguesa*, em seguida, com Jaeger na obra *Paideia*, depois, a educação para a práxis em Paulo Freire e a educação crítica para a formação política em Walter Benjamin e Theodor Adorno.

Ao propor essa análise, a intenção foi encontrar aspectos de uma educação que tenha como papel preponderante a constituição, independentemente do tempo e do contexto histórico, de uma educação que possibilite humanização.

Para o entendimento acerca do papel da educação, propõe-se, de início, apresentar o conceito de educação, com respaldo nos autores e nas doutrinas apontadas, para no decorrer do trabalho criar condições de ressignificar esse conceito.

### **1.1 Sobre o conceito de Educação**

Inicia-se esse item a partir de uma definição via dicionário do conceito de educação. Optou-se por partir daquilo que é proposto na definição ou identificação de um conceito, por isso justifica-se o recurso ao dicionário da língua portuguesa, o Michaelis (2015), que traz variadas definições sobre o significado de educação em nove (9) tópicos distintos:

1. Ato ou processo de educar (-se).
2. Processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania.
3. Conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo; ensino.

4. Conhecimento, aptidão e desenvolvimento em consequência desse processo; formação, preparo.
5. Nível ou tipo específico de ensino.
6. Desenvolvimento sistemático de uma faculdade, um sentido ou um órgão.
7. Conhecimento e prática de boas maneiras no convívio social; civilidade, polidez.
8. Adestramento de animais.
9. Prática de cultivar e aclimatar plantas.

Como se pode constatar, os sentidos e os significados da palavra educação são muitos: processo de educar-se, instruir-se, desenvolver-se fisicamente, intelectualmente e moralmente, formar-se para ensinar a si mesmo e a outrem; obter conhecimento, preparar-se para exercer uma função; desenvolver uma faculdade específica, aprimorar um sentido, preparar-se para o convívio social com civilidade, polidez, "educação"; adestrar um animal e, no sentido mais próximo de cultura, tem a ver com cultivar a terra, as plantas.

Diante dessas definições do dicionário, julgou-se que a mais indicada e que pode colaborar com esta pesquisa é a que demonstra a educação como possibilidade de uma integração social que assegure uma formação para a cidadania. Contudo, todas as vezes em que se refere, aqui, a uma **formação para a cidadania**, o objetivo é revelar a crença de que se trata de uma das manifestações sociais do papel da educação junto à elaboração de um conhecimento científico.

Buscando ainda o entendimento do conceito educação, recorreu-se à proposta feita pela sociologia em alguns estudos clássicos, de forma especial em Durkheim, por ser o sociólogo, em relação a Marx e Weber, que mais se debruçou sobre o tema da educação, tendo escrito uma obra tratando dessa problemática. Uma das intenções em buscar na sociologia a definição do conceito de educação está justamente em poder compreender o papel que ela exerce no campo social e as influências advindas desse campo. Também parece relevante a presença desses sociólogos a fim de estabelecer um contraponto para a concepção de educação elaborada por este pesquisador ao longo de sua existência e das experiências que marcaram sua trajetória humana e acadêmica.

Nessa análise, a partir de Emile Durkheim, pôde-se destacar a ideia de sua contribuição para a educação, cuja função é despertar para a formação de um ser humano que saiba entender o coletivo e, conseqüentemente, participar de todo o processo de socialização. Com essa atribuição dada à educação, tem-se um paralelo com a definição apresentada, no tocante ao papel de uma integração social. Nesse aspecto, constata-se que a educação está à mercê de uma ideologia que busca simplesmente a manutenção social, não concebendo nenhuma proposta de mudança social.

O que chama a atenção em Durkheim é o fato de a educação ser um elemento que propicia a manutenção do *status quo*, uma vez que o seu papel, como se pode compreender na citação que segue, está em moldar o ser humano para um certo conservadorismo, ou seja, para a manutenção da sociedade vigente. Por isso, é possível apontar como uma educação pode ter como característica a manutenção da funcionalidade social.

Ao longo da nossa história, constituiu-se todo um conjunto de ideias sobre a natureza humana, a importância respectiva de nossas diferentes faculdades, o direito e o dever, a sociedade e todo um conjunto de ideias sobre a natureza humana, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., ideias que se encontram na própria base do nosso espírito nacional; toda educação, tanto a do rico quanto a do pobre, tanto a que conduz as profissões liberais, quanto a que prepara para as funções industriais, tem como objetivo fixá-las nas consciências. O resultado destes fatos é: que cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é: em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. E este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o polo da educação. Portanto, a função desta última é suscitar na criança: 1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. Assim, é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros, a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças, as essências exigidas pela vida coletiva. (DURKHEIM, 2011, p. 52-53)

Essa extensa citação é relevante justamente por mostrar a ideia central do pensamento de Durkheim em relação ao papel da educação no âmbito social. Pode-se entender que toda ação social deve ser estimulada desde os primeiros passos educacionais.

Feitos alguns apontamentos na perspectiva de Durkheim, também foi contemplada uma análise da visão de Weber em relação à educação. Ressalta-se que a presença dos teóricos do campo da sociologia justifica-se pela pertinência que eles têm nas análises realizadas em torno das relações em sociedade, em que se dá a educação.

Max Weber (1987) compreende a sociedade de modo divergente, em relação a Durkheim, que observa o funcionamento social e, ao fazer esse procedimento, não considera a subjetividade dos fatos, mas os fatos em si. Em contrapartida, Weber faz uma análise das ações sociais, trazendo também essa preocupação com a subjetividade no aspecto social.



Prosseguindo com a proposta de uma análise sociológica da educação, o que chama atenção no autor é justamente o saber fazer uma leitura da realidade de forma mais subjetiva, contrastando com Durkheim, que considera o fato em si, sem ter preocupação em analisar as causas e os efeitos dos fatos sociais, ou seja, privilegia apenas uma visão funcional dos fatos e da sociedade.

Com a sua proposta de ação social, Weber traz para o centro das ações a subjetividade, que influencia os fatos que ocorrem, pois, segundo ele, são constituídos de emoções, tradições e costumes adquiridos pelo ser humano. Significa dizer que aquilo que um homem realiza em sociedade é povoado por determinados hábitos que legitimam suas ações, como aponta o próprio Weber (1987, p.41): “A ação social pode ser determinada tradicionalmente, tornando-se costume devido a uma longa prática”.

Com essa explanação da teoria de Weber, pode-se apontar a influência de suas ideias no campo da educação. Segundo Sell (2002), Weber não se debruçou com profundidade no tema da educação, mas, mesmo assim, há um momento, no texto “A religião da China”, em que se encontra uma certa tipologia das formas de educação:

Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio; o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões ou transições entre si (WEBER, Cf. SELL, 2002, p. 482).

[...]

Entre eles estão aqueles tipos que pretendem preparar o aluno para uma conduta de vida, seja de caráter mundano ou religioso. De qualquer modo, a conduta de vida é a conduta do estamento (WEBER, Cf. SELL, 2002, p. 482)

Como apontado no artigo *Max Weber e a Sociologia da Educação*, Sell faz uma síntese em relação à educação em Weber, ao descrever os três tipos ideais de educação:

I) **Educação Carismática** – aquela que tem como finalidade despertar os dons pessoais, contudo não se pode ensinar a nenhum ser humano o carisma. O que significa que compete ao sujeito descobrir como usar o seu potencial carismático. A função dessa educação está justamente em poder orientar e preparar o ser humano para desenvolver seus dons carismáticos;

II) **Educação Especializada** – aquela que se pauta em treinamento com finalidades úteis à função administrativa, que, segundo Weber, tem a ver com a educação de qualquer pessoa, instruir-se ou desenvolver-se para exercer uma função específica, preparar-se para uma atividade ou função;

III) **Educação Humanística** – significa educar o ser humano para um certo comportamento interior e exterior, para educar-se, instruir-se, obter conhecimento para agir com civilidade, polidez, moralidade.

Essa tipologia weberiana é oriunda de sua observação sobre a sociedade oriental, ao perceber que alguns aspectos ainda se fazem presentes no processo educacional das pessoas. A terceira tipologia trata da educação humanística, que pode ser entendida, de forma geral, como aquele tipo de educação que pode contribuir para ampliar a visão sobre o processo de educação do ser humano, educar com refinamento moral e espiritual.

Em consonância com uma educação em tempos contemporâneos, sem contudo generalizar ações, pode-se considerar que há uma tendência para um agir pragmático, almejando atingir um resultado para todas as ações, situação essa que numa relação humanizadora não fica perceptível de imediato. Contudo, a longo prazo sim, fica perceptível, podendo-se identificar muitos elementos e situações. Assim, uma educação humanizadora quiçá pode contribuir para abolir de seus procedimentos muitos aspectos de meritocracia, acentuando o uso das sensibilidades humanas, que são complexas e infinitas, e não são possíveis de mensurações.

Se para Durkheim a educação, pode-se considerar, tem um reflexo da sociedade, pois não há outra preocupação a não ser a manutenção de uma ideia de sociedade sem sofrer transformações, para Weber ela passa a ter, isso considerando sua teoria, condições de mobilizar o ser humano por meio de um poder que lhe é advindo de suas ações.

A fim de entender ainda mais essa visão sociológica, nesta análise, cite-se Karl Marx (2006), considerando que é pertinente que, em toda a discussão, haja algo divergente, pois somente assim é possível ou, quem sabe, se possa chegar à proposta real, cuja realidade se faça numa situação dialética, não se tendo, por isso, uma única visão de uma coisa, de um objeto de investigação, mas uma visão ampla a partir de diversos ângulos e estudos.

Segundo alguns estudiosos, também Karl Marx não se debruçou sobre o tema da educação, especificamente. Sua participação ao tratar da educação foi pequena, pois sua intenção primeira estava direcionada para efetuar uma crítica ao sistema capitalista, crítica visando, predominantemente, à exploração da força de trabalho do homem, exploração que acaba propiciando a divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual.

A divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si; mais ainda, esse interesse coletivo não existe apenas, digamos, na ideia enquanto 'interesse universal', mas sobretudo na realidade como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais é partilhado o trabalho (MARX; ENGELS, 2011, p. 28).

Considerando o que foi exposto na tipologia do Weber, sobre educação e os significados possíveis da palavra educação, discutidos anteriormente, a educação ou formação como instrução para exercer alguma atividade pode ser o elemento que dificulta a execução de tarefas ao trabalhador menos instruído. Contudo, o que parece dificultar mais a execução de tarefas por um trabalhador é ele não perceber-se ou não ter consciência de seu ser social, individual, cultural, educacional, de se ver como parte de um processo que só pode funcionar de maneira empírica se ele tiver as condições necessárias, instrução suficiente para executar ações práticas. Marx e Engels consideram que:

A causa não está na consciência, mas no ser. Não no pensamento, mas na vida; a causa está na evolução e na conduta empírica do indivíduo que, por sua vez, depende das condições universais. Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. E não há práticas morais que possam mudar este estado de coisas. Por sua vez, o modo de desenvolvimento desta qualidade privilegiada depende, por um lado, da matéria posta à sua disposição para que se desenvolva, e, por outro, da medida em que e da forma como todas as restantes foram mantidas abaixo da média. É em virtude do pensamento ser o pensamento determinado não só pela individualidade como também pelas condições em que vive; é, portanto, inútil que o indivíduo pensante se entregue aos meandros de uma longa reflexão sobre o pensamento em si, para poder declarar que o seu pensamento é verdadeiramente o seu próprio pensamento, a sua propriedade, pois o pensamento é, automaticamente, seu, o seu próprio, um pensamento determinado particularmente (MARX; ENGELS, 2011, p. 42)

Nessa divisão, há tendência para o início da exclusão educacional, justamente por faltarem os elementos fundamentais de um processo educacional, como o saber ou poder instruir-se, formar-se para exercer uma função, não ter apenas uma visão única sobre o próprio trabalho e a vida.

É fundamental lembrar que, no mesmo período em que o trabalhador se encontra à margem de uma formação educacional, a elite admite como primordial uma formação intelectual das classes elitizadas, almejando uma cultura geral e ampla. Ao mesmo tempo, no entanto, nega essa mesma visão de “formação” e de educação para as classes mais pobres, desfavorecidas economicamente, como a classe dos trabalhadores, que muitas vezes só pode contar com uma formação técnica básica, a fim de atender às necessidades exigidas no seu local de trabalho e às necessidades da elite que está no comando desse trabalho em que “A ignorância’ é a mãe da indústria e da superstição. O raciocínio e a imaginação estão sujeitos a erros; mas é independente de ambos um modo habitual de mover a mão ou o pé”. (MARX; ENGELS, 2011, p. 35). Se o sistema elitista

não se preocupa em instruir o indivíduo para além de uma função, não o educa para agir em defesa de si mesmo e de suas condições de trabalho, não o educa para além do trabalho, nem para sua realização como ser humano. Compete a esse sujeito lutar também por sua educação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Diante da visão marxista da educação, também se menciona nesta tese a concepção de educação em Gramsci, que propõe uma educação unitária que atenda a todos de forma integral. Para Gramsci,

A escola é o instrumento para elaborar os dirigentes de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar [...] tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização (GRAMSCI, 1968, p. 68).

A educação, para Marx e Gramsci, pode exercer a função de oportunizar condições para a diminuição de uma injustiça social criada pelas classes dominantes, considerando-se que, nas palavras de Gramsci (CF MANACORDA, 1989, p. 17), “O sistema escolar que segui era muito atrasado”. Isso nos permite dizer que a maioria dos sistemas escolares que atendem os trabalhadores no Brasil e, talvez, no mundo, continuam atrasados em relação às necessidades individuais e às do mundo do trabalho, na atualidade.

Fecha-se aqui a busca por entendimento da educação por meio do olhar sociológico e procura-se em autores contemporâneos, pertencentes à Escola de Frankfurt, um significado amplo e potente para a educação.

Parece oportuno apontar que é necessário que toda proposta educacional não seja implantada sem, antes, considerar o contexto em que terá aplicação, visto que há seres humanos que serão conduzidos por essas propostas.

Considerando-se o contexto social, cultural, econômico e político, há condições de oportunizar que esses agentes se organizem em suas bases e lutem por transformações em seu contexto. É preciso que essa visão de educação, como mecanismo de transformações, possa surgir das bases que a alimentam. Mas como realizar transformações, se é negada às bases uma formação que lhe dê condições de enxergar a realidade em sua essência? Por isso, é fundamental discutir e refletir sobre como se dá a organização dessa realidade, uma discussão fundamental que, de certa forma, guia o pensamento, nesta tese.

Com a falta de visão para o movimento da realidade, é importante observar em Adorno, no próximo ponto da discussão, a proposta para a constituição de uma realidade menos injusta e violenta.

Nesse aspecto, Adorno (1995), no texto *Educação após Auschwitz*, que compõe a obra *Educação e Emancipação*, aponta que está na educação que se propicia ao ser criança a construção de uma sociedade menos bárbara.

Com uma visão centrada na criança, outro pensador da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin, enaltece a importância dessa educação a começar pelo mundo infantil, em que onde a criança deve ser respeitada e guiada a fim de instruir-se, de educar-se para a convivência humanizadora, de forma menos rude e mais potente:

Por isso, a infância está no centro das preocupações do ensaísta berlinense e tem a ver com a ideia de ofertarmos, à criança, uma educação para construção de uma memória histórica, constituída de diversas dimensões (como por exemplo, a ética, a estética, a social e a cultural) gestando, dessa forma, no adulto, a noção de despertar, seja para a própria formação acadêmica, seja para o mundo da vida e o mundo do trabalho. Certamente, ter-se-á, assim, um adulto mais comprometido, também, com os embates políticos (SILVA; AGOSTINI, 2019, p. 55-56).

Na atualidade, o que dificulta mais é certamente a má qualidade do ensino, assim como a forma de lidar com a infância (ALVES, 2003), o tratamento dispensado ao jovem pobre e trabalhador e às mães provedoras da família, o abandono, a violência social que ameaça a todos; os problemas políticos e econômicos no país, que atingem sempre mais as classes menos afortunadas.

Considerando esses percalços, é fundamental então apontar que a filosofia, desde as suas origens, faz uma análise sobre a educação, tal como alerta Severino (1990, p. 1), no artigo *A Contribuição da Filosofia para a Educação*:

No contexto da história da cultura ocidental, é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas. Pode-se constatar, com efeito, que desde seu surgimento na Grécia clássica, a filosofia se constituiu unida a uma intenção pedagógica, formativa do humano. Ela já nasceu **paideia!** Para não citar senão o exemplo de Platão, em momento algum o esforço dialético de esclarecimento que propõe ao candidato a filósofo deixa de ser simultaneamente um esforço pedagógico de aprendizagem. Praticamente todos os textos fundamentais da filosofia clássica implicam, na explicitação de seus conteúdos, uma preocupação com a educação.

Severino traz ainda, nesse artigo, a ideia de educação como projeto, como reflexão e práxis; educação para instrução do sujeito a fim de possibilitar-lhe agir com finalidade e mediado por valores, superar as fraquezas e fortalecer a consciência de si e de mundo.

Na obra *Paideia*, de Werner Jaeger (2001, p. 3), tem-se a ideia de que “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática

da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”.

Nesse contexto, o filósofo Nicola Abbagnano (2003, p. 305 e 306) adverte que:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação.

De acordo com Abbagnano (2003), prevalece o conceito de educação relacionado à situação de transmissão e aprendizado, uma das características habituais da propagação do conhecimento de forma menos participativa, cuja figura de um precursor é determinante nessa “transmissão”.

Considerando tudo o que se tem produzido ao longo da história da educação, pode-se afirmar que continua sendo elaborado material consistente que pode favorecer o campo da educação, mas uma das dificuldades é operar pela práxis, no sentido de uma sabedoria fundamental para lidar com as mudanças a fim de favorecer uma verdadeira e potente transformação consistente no campo da escolarização e da educação.

Ao continuar na proposta de definição do conceito de educação, têm-se várias possibilidades, tal como o ensino marcante de Paulo Freire, cujo significado gera incômodo no momento em que se pensa a educação como inculcação ou adiestramento, para adequar-se a uma determinada realidade ou mesmo situação.

O pensamento freireano está presente também em outros momentos deste trabalho. Em relação à educação, tem-se como marco de sua preocupação a necessidade da contextualização do ato de educar, que não se caracteriza pela simples memorização de informações, mas sim por meio de questionamentos dessas informações e das possibilidades de implementações visando à uma transformação social.

Esse ato de educar tem uma ação política e social, que deve ser a preocupação da educação de maneira geral, ainda que possa gerar desconfortos e rejeição pela maioria dos que se sentem os “verdadeiros pensantes<sup>2</sup>” em educação. Um parêntese em relação aos pensantes da educação que, em sua maioria, trazem características de uma formação idealizada para um homem perfeito, revelando sinais de uma educação de caráter essencialista, que não considera as transformações sociais e humanas.

---

<sup>2</sup> Os tecnocratas e burocratas, que buscam encaixar a educação como mercadoria.

A pedagogia de Freire parte da realidade das vivências e experiências das pessoas, evitando assim um estranhamento por parte do educando, pois tudo lhe parece familiar. Ao fazer essa leitura do contexto no qual se encontra, o educando terá condições de transformar sua realidade. Também funciona como uma denúncia contra o educador e sua formação para o exercício da profissão, como lembra Gadotti (2003, p. 13):

‘Quem sabe faz, quem não sabe ensina’. É sinistro. Essa destruição da imagem do professor custará muito caro, dizia já em 1989, o jornalista Leonardo Trevisan: ‘Todos dizem que gostam muito dos professores, mas não chegam a incomodar-se muito com o fato de que há tempos eles recebem um salário de fome. O salário é a parte mais visível de uma condição – da qual decorre um papel social que se descaracterizou por completo... Só quem não quer ver não percebe o sentimento de cansaço, de esgotamento de expectativas de quem encarava com dignidade o seu desempenho profissional’ (CF GADOTTI, 2003, p. 13).

Nesse aspecto de transformação social e política está o grande temor por parte da elite dominante. Teme-se, segundo Gadotti (2003), que essa forma de ensinar proposta por Paulo Freire possa influenciar para que essa educação libertadora aconteça, dado que:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória não poderiam ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2011, p. 96).

Para os envolvidos com uma educação crítica e potente no contexto social, são confortáveis os referenciais de Paulo Freire, mas para os que estão em busca de uma educação para manutenção do poder, o educador é uma ameaça constante, pois em toda sua teoria/prática há essa contextualização que exige transformação. Pode-se perguntar: é possível a transformação de um contexto, quando não há apreensão desse contexto? Parece impossível tal procedimento, pois as transformações sempre ocorrem a partir de uma necessidade de entendimento de uma determinada realidade.

Para Gadotti (2003, p. 13):

A situação vem se arrastando há anos. Tenho 41 anos de magistério e não tenho visto grandes melhorias. Ao contrário, tenho ouvido muitas promessas. As melhorias existem aqui e acolá, mas são pontuais e localizadas – servem apenas de exemplo – são conjunturais e não estruturais, são provisórias, passageiras e não permanentes. Correspondem a uma política de governo e não a uma política pública de estado.

Contudo, é gratificante efetuar esse percurso por meio de várias visões em torno da educação, pois faz com que se exercite a complexidade e, ao mesmo tempo, a simplicidade que envolve o conceito de educação, o qual prescindir da presença humana no ato de aprender e de ensinar, no ato de educar e se educar. Isso demonstra a necessidade de dinamismo, para que se possa comportar todas as especificidades que cada ser humano traz em si.

Considera-se desafiador trabalhar com a diversidade de elementos, dimensões e sentimentos que mobilizam as emoções, os sonhos, o aprimoramento de competências e outras formas de interação humana, social, cultural ou política, a fim de não permitir o acomodar-se diante do primeiro resultado ou desencanto, mas procurar sempre novos posicionamentos para o entendimento dessa diversidade, dado que:

Sonhamos que um dia as novas gerações seriam herdeiras de uma educação mais libertária, mais formativa, no sentido geral do termo; avançamos em termos democráticos ainda que hoje a democracia em des/construção nos coloque em estado de atenção e alerta (SILVA, 2017, p. 202).

Com Freire é possível um novo olhar, ou seja, rever o posicionamento, por exemplo, de Walter Benjamin, no seu falar/pensar/agir sobre a educação.

Walter Benjamin (1983) propõe uma análise em torno da formação política, por meio do papel do narrador, e, ao que parece, está nesse ato narrativo uma forma de estabelecer uma educação a partir do próprio cotidiano.

Segundo Benjamin (1983), um dos fatores que possibilitam a perpetuação da narrativa é a existência da experiência, que se torna legítima na própria oralidade entre membros de uma família, cidade, comunidade. Parece redundante a expressão boca a boca, ao se referir à oralidade, mas é uma forma de solidificação da importância do falar e do ouvir, pois há o risco de se perderem movimentos que são naturais em cada ser humano. Faz-se alusão aqui a uma conhecida expressão mineira: **“oia pro cê vê”**, Assim, há muito que olhar para poder ver a realidade, ainda que um simples olhar não possibilite contemplar toda a imensidão exposta por uma realidade.

Nessa transmissão de experiência mediante a presença do narrador, aquele que, ao olhar, acredita ver a realidade, legitima-se o caráter sociocultural de uma relação que se estabelece entre os envolvidos na trama da vida e do conhecimento, pois há, numa narrativa, uma identificação participativa. É gratificante ouvir relatos que permitam usar esta expressão: existem vidas que constroem vidas. Vivemos uma contemporaneidade em que há momentos em que a experiência vivenciada é considerada como algo menor



ou depreciativo, pois o que importa nos relatos atuais são os “cases” de sucesso, que nem sempre refletem a verdadeira atitude humana e as ações a serem seguidas.

Na busca de tornar práticas as ações do narrador, tem-se como propósito partir do que há de significação em sua trajetória de vida.

Tudo aponta para a relação que isso mantém com qualquer narrativa verdadeira. Clara ou oculta, ela carrega consigo sua utilidade. Esta pode consistir ora numa lição de moral, ora numa indicação prática, ora num ditado ou norma de vida – em qualquer caso o narrador é um homem que dá conselhos ao ouvinte. Mas se hoje “dar conselhos” começa a soar nos ouvidos como algo fora de moda, a culpa é da circunstância de estar diminuindo a imediatez da experiência (BENJAMIN, 1983, p. 59).

Diante dessa constatação, torna-se claro o papel da narração, que possibilita condições de auxiliar na constituição educacional do ser humano que, chamado a ouvir, adquire elementos que formam as suas concepções para o entendimento de mundo, o que só é possível mediante aquisição e reelaboração do conhecimento.

Nesse aspecto encontra-se o entendimento do mundo, princípio para emancipação e autonomia, que resulta da contribuição da teoria e da crítica, tornando o fazer pedagógico mais autônomo e reflexivo, pois, segundo Benjamin (1983, p. 62), “[...] a narrativa conserva a sua força independentemente do tempo”.

Com essa possibilidade de estar sempre atual, vê-se que a relação se estabelece com o ato de educar tendo como condições a narrativa. Há, portanto, condições de um fazer pedagógico fundamentado na escuta de relatos que retratam a própria escalada humana ao buscar novos pontos, para identificação e compreensão da realidade, por meio do desvelamento de posicionamentos preconceituosos que impedem o vislumbrar de ares mais livres sobre a vida.

A tendência dos narradores é começar sua história com uma apresentação das circunstâncias em que eles mesmos tomaram conhecimento daquilo que segue, quando não as dão pura e simplesmente como experiência pessoal (BENJAMIN, 1983, p. 63.).

Ao realizar a narração da própria experiência, possibilita-se que haja um ato de educar que não está na simples transmissão de conteúdo, mas num desenrolar de vidas que se tornam pertinentes nesses momentos de interação.

O papel desempenhado pelo narrador, numa constituição da educação em Benjamin (1983), tem como fator de contestação uma sociedade que, pautada em uma informação instantânea, suplanta a capacidade reflexiva possibilitada pela narrativa, uma educação crítica em detrimento de uma educação passiva, manipuladora:

Gagnebin (In Benjamin, 1994, p. 9), no prefácio da obra de Walter Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política* (1994) discute, especialmente, os conceitos de história e experiência e pobreza, destacando, a autora, as questões do tempo e da história. O tempo para Benjamin não pode ser um tempo linear, tampouco um tempo em que os sujeitos são incapazes de uma crítica, porque é fundamental ver a história e identificar nela os germes de uma outra história, que pode ser contada ou recontada, podendo-se, por isso, reconstruir uma experiência com o passado (SILVA, 2016, p. 1).

Em Adorno (1995), buscou-se a continuidade de análise da educação, pois esse pensador permite repensar a realidade, constatar que ela também pode contribuir para exercer um papel a favor da manutenção de um poder econômico que visa ao aniquilamento de toda e qualquer ação contrária a ele. Esse poder tem se mostrado destruidor, pois impede a manifestação leve e transparente da vida. Vida que cremos ser um ato frágil em sua concepção, mas forte em suas ações. A contribuição de Adorno sobre a formação tem início com o texto *Educação após Auschwitz*.

Ao efetuar a leitura desse texto, extraído da obra *Educação e Emancipação* (1995), desperta atenção o posicionamento do autor em relação à educação. Pode-se perguntar, então: para que e por que a educação? A princípio, não se obtém nenhuma resposta, pois se espera encontrá-la como se fosse uma simples bula de um determinado agente alopático, que teria a função de extirpar ou remediar um mal físico constatado. Mas é preciso encontrar essa resposta em algum momento.

O início do texto conclama para o pensar a educação, mas um pensar, todavia, naquilo que antecede o estar em sala de aula, na formação e constituição curricular. Considerar, nos planejamentos que antecedem os períodos letivos, o que de fato foi essa fase da história. Segundo Adorno, é um caminho para evitar que Auschwitz se repita, o que significa que é um caminho para evitar que qualquer tipo de barbárie seja tolerado. Essa observação pede que não se repitam os erros do passado também no campo da educação. Tal preocupação acompanhará o autor em todas as suas abordagens sobre a Educação.

É possível constatar ou pensar algo, mas não se pode negar que na atualidade se vive como se isso nunca tivesse ocorrido na história, que está muito distante, que não diz muita coisa, pois aconteceu do outro lado do oceano. Contudo, essa visão ingênua, cega e fria sobre o outro nos relatos históricos, impede o reconhecimento de uma luta, no sentido benjaminiano, entre vencidos e vencedores, ou no sentido freireano, entre oprimidos e opressores, quando se pode conhecer somente a posição dos vencidos, dos esquecidos, dos explorados. E em determinados momentos é possível identificar uma relação distorcida, que não pode justificar uma relação que diminui o outro como se fosse normal fazer isso.

Assim, propor que a educação discuta sobre Auschwitz significa iniciar um posicionamento negativo frente a qualquer forma de barbárie e trabalhar contra esse aspecto animalesco que, segundo Freud, acompanha todo o processo civilizatório, segundo as palavras de Adorno (1995):

[...] Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios *O mal-estar na cultura e Psicologia de massas e análise do eu* mereceriam a mais ampla divulgação. Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador (ADORNO, 1995, p. 120).

Quanto à oposição desse processo civilizatório, talvez esteja no ser humano que vê essa situação como algo que fere todos os princípios de vida e que impede um desenvolvimento harmônico das relações. Entretanto, não basta aceitar que somos predadores e nos conformarmos com isso; é fundamental dizer não para a perpetuação da negação do direito de vida a todos os seres humanos. Para Freud (1997, p. 14), é fundamental que as “Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitudes diferentes para com ela”.

Por isso, Adorno aponta que o sentido da educação pode ser compreendido quando ela é dirigida para um processo de autorreflexão crítica. Ao apontar essa responsabilidade para a educação, fica claro que o seu papel é oferecer condições para um posicionamento crítico frente à realidade imposta. Seus mecanismos não devem impedir uma discussão sobre as amarras que comprometeram e continuam comprometendo a constituição de uma vida mais livre e mais esclarecida.

O papel da educação é também o de apresentar obstáculos contra o surgimento de novas formas de barbárie. No caso do Brasil, evitar o surgimento de retrocessos generalizados e de permanências históricas que negam dignidade ao ser humano. É fundamental citar e correlacionar o que aconteceu na Alemanha com o que está acontecendo com o resto do mundo, como as guerras civis devastadoras, os números assustadores de refugiados cruzando fronteiras para sobreviver, os campos, não mais de concentração, mas agora com o nome de campo de internamento<sup>3</sup>, que estão sendo organizados em quase toda a Europa, cujos desempregados explicitam sua miserabilidade nas cidades mais ricas do mundo.

---

<sup>3</sup> Site da Carta Capital que trata do *Centro de Internamento de Estrangeiros*: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-da-imigracao-na-europa/>> uma nova forma de campos de concentração, que foram adotados na segunda guerra mundial.

Há necessidade de estudos que possam cada vez mais cruzar dados históricos, porque esses dados não são estanques e nem isolados, como se supõe, especialmente por se tratar de avanços capitalistas que corroboram uma visão do lucro exacerbado, ou seja, quando se faz algo visando ao lucro acima de tudo.

O fato histórico ocorrido em Auschwitz não é isolado, um fato que se pode negar porque aconteceu no passado. No Brasil atual, a miserabilidade está cada vez mais acentuada, o que não nos permite ignorá-la simplesmente porque nossos olhos registram o que ocorre no momento presente. A barbárie como forma de exploração e aniquilamento de pessoas ocorre no Brasil, e como exemplos: o Hospital colônia em Barbacena (1903 a 1980); as Crianças da antiga FEBEM-SP, que foram levadas num ônibus e, na cidade mineira de Camanducaia (1974)<sup>4</sup>, foram obrigadas a descer nuas, seguidas e atacadas por cães - tentaram sobreviver em meio ao horror e a dor, mas morreram noventa e sete adolescentes; a operação *Carandiru* (1992), em São Paulo, com cento e onze presos mortos; a *Chacina* na Candelária (1993), com a morte de oito adolescentes; o assassinato de Chico Mendes (1988) e o da irmã Doroty (2005); os “incidentes” de Mariana (2015) com dezenove mortos e de Brumadinho (2019) com cerca de duzentos e vinte oito mortos e desaparecidos; as constantes mortes dos indígenas, com cerca de vinte e sete mortos em 2019, e as mortes dos representantes e líderes de sindicatos, de grupos; o assassinato da deputada Marielle Franco (2018) e do motorista Anderson (2018); a morte cotidiana dos jovens pretos e pobres, das mulheres brasileiras espancadas e assassinadas cotidianamente; os ataques às comunidades LGBT e, recentemente, em 2019, a chacina em Paraisópolis/SP, com a morte de nove jovens, numa noite de domingo.

Esses fatos ocorrem a todo instante no país, entre outros que às vezes caem no esquecimento, talvez por sua proporção de vítimas ser menor que o número daquelas de Auschwitz. Por esse motivo, permanece a falsa noção de que os brasileiros são mais tolerantes e bondosos que os povos de outras nações. Desconsidera-se, com isso, o co-

---

<sup>4</sup> SILVA, Luzia Batista de Oliveira, 2010, p.95, pontua a seguinte situação: “Como viver numa cidade grande como São Paulo e não perceber as personagens que vagam pelas ruas, favelas, cortiços? Será a indiferença o gesto equivalente à violência neste caso? O tratamento dado a estas personagens é insuficiente ou perverso? São nítidas a discriminação e a crueldade, seja por parte da sociedade, da família, das instituições governamentais ou privadas. Deve-se considerar que há violência também na divulgação de imagens distorcidas, não se levando em consideração as mentiras veiculadas, os abusos, as dificuldades destas figuras sociais, que deveriam, no mínimo, serem vistas, ouvidas e depois julgadas”. Nessa operação morreram 97 menores de idade, meninos da FEBEM-SP, outubro de 1974.

tidiano pintado de vermelho, o sangue dos que perecem todos os dias, numa nação que incivilizadamente e por ignorância consegue sorrir dos que sofrem e perecem por questões econômicas, um ódio talvez mais de classe social do que de qualquer outra motivação fútil.

É justamente esse esquecimento que preocupa Adorno, pois a situação passa a não apresentar gravidade em relação à vida humana que se apagou. Esses incidentes passam a ser considerados como “um mal necessário”, ou seja, pode-se julgar que essas vítimas realmente mereciam passar por essa situação, o que é abominável e desprezível, do ponto de vista ético, político e humano.

Apesar de Adorno mostrar toda a crueldade daquele momento histórico vivido pelos judeus na Alemanha, ao mesmo tempo ele é um suporte teórico fundamental para compreensão das variadas formas de barbárie que ocorrem no mundo, especialmente no Brasil. O autor é uma base teórica relevante para aqueles que estudam suas ideias, ainda que, de forma rápida. No entanto, como o poder de uma proposta pode repercutir muito, o autor adverte:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

Educação infantil também é uma preocupação de Adorno, que afirma ser fundamental pensar sobre a educação que se quer propor para as crianças, uma educação que impeça a repetição do episódio de Auschwitz e tantos outros semelhantes no mundo, evitando, portanto, toda e qualquer propagação de ódio, preconceito, desrespeito e intolerância.

Outra preocupação de Adorno consiste numa análise da sociedade contemporânea, no que tange à descaracterização da própria existência, em um capitalismo desenfreado.

Tal desenvolvimento do sistema capitalista opera para uma neutralização das forças dos trabalhadores, em prol de uma mudança revolucionária. Essa neutralização possibilitou aos capitalistas perceberem o seu papel de perpetuação nas sociedades mundiais, o que se pode identificar nos dias atuais.

Adorno, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em parceria com Horkheimer, aponta que há um exame do problema característico da modernidade, a aceitação pressurosa e a crítica da razão que, em vez de ser uma força para uma liberta-

ção, tornou-se um mecanismo de controle social com uso acentuado da tecnologia. Isso porque, neste momento histórico, a razão está a favor da ciência, e não do homem.

Nesse contexto sócio-histórico de total sujeição da razão e da manutenção do capitalismo vigente, Adorno vê com olhos de pesar uma sociedade praticamente pautada na comercialização de produtos para consumo. À luz desse aspecto comercial, surge a criação do conceito de *Indústria Cultural* que, naquele momento específico e histórico, corresponde a uma cultura de massificação do consumo, uma anticultura para manipulação do sujeito.

Portanto, essa *Indústria Cultural* é percebida a partir do momento em que os detentores do poder na sociedade impõem, por meio das mídias, os seus valores e modelos de comportamento, uniformizando e padronizando os consumidores, impedindo-os de usar sua criatividade de maneira assertiva e libertadora. Quando se impede essa criatividade, a sociedade acaba numa situação de massificação.

A partir da visão de Adorno, torna-se possível uma proposta de educação que tenha condições de exercer o papel de ser questionadora da farsa apregoada por muitos em muitos lugares do mundo, teorias que de forma velada e, até pode-se afirmar, explícitas, trabalham para a manutenção do poder, por meio do aniquilamento do pensar. Essa intenção de aniquilamento pode ser observada nos vários discursos proferidos por esses teóricos que propõem, inclusive, a exclusão de disciplinas que ao longo da caminhada humana foram sustentáculos na organização e desenvolvimento do despertar crítico da realidade.

Também parece fundamental trazer um olhar sobre a educação do ponto de vista teórico de Michel Mafessoli (2017), sociólogo francês contemporâneo que trata de maneira educativa a categoria de **iniciação** em contraposição ao processo de **formação humana**. Sobre o conceito de iniciação, que é trabalhado no processo de escolarização de maneira equivocada, ele chama a atenção para o fato de que, quando se avalia a estrutura educacional institucionalizada, considera-se o aluno como um ser que precisa ser reeducado. Em outras palavras, o que ele traz de conhecimento deve ser ignorado, em relação ao conhecimento institucionalizado e legitimado no processo formal de educação. Então, o que significa a iniciação, em Mafessoli? Significa possibilitar o afloramento dos saberes e conhecimentos de que a criança é detentora, ou seja,

A iniciação não repousa sobre a ideia que existe ali um vazio que eu devo preencher. O cérebro da criança é um vazio e eu vou preenchê-lo. Mas a iniciação consiste em dizer: é preciso fazer aflorar o tesouro que está ali presente. É a isto que dou o nome de tesouro escondido. Há um tesouro na criança, no estudante, nos outros, e, portanto, todo o trabalho, de certa forma, consiste não unicamente em puxar, mas em fazer aflorar, acompanhar um processo. Eu penso que a educação funcionou

muito bem, agora estamos no fim do percurso e vemos voltar a segunda forma, a iniciação (MAFESSOLI, 2017, p. 1410).

O que afirma Mafessoli não soa como algo inusitado, mas o interessante é o pensar no educando como um ser humano com condições de aprender independentemente de seu campo cultural. Faz-se necessário acreditar no potencial que cada um traz consigo. Mafessoli pontua:

E, portanto, não posso mais me dar por satisfeito com uma maneira vertical, é isto a educação, vertical com a imposição de algo, mas eu sou forçado, de uma maneira horizontal, a acompanhar. É isto a iniciação. É o paradoxo em que estamos atualmente. (MAFESSOLI, 2017, p.1411).

Nessas análises realizadas sobre o conceito de educação, percebe-se que há sempre um laço com o passado. É um processo pelo qual se torna possível a gestação do novo e a possibilidade de ruptura com o velho. Essa ruptura seria o grande desafio que a educação deveria enfrentar. Essa ruptura é negação do passado? Claro que não, trata-se talvez de avançar no sentido de uma inovação que encoraje o ser humano à transformação de si e do contexto social.

A verdadeira dificuldade da educação moderna está no fato de que, a despeito de toda a conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir. Há sólidas razões para isso. A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDRT, 1997, p. 243).

Por isso, deve-se considerar que a educação vai muito além do ensinar e transmitir conteúdos; ela é a possibilidade de ressignificação do passado com elementos novos, discutidos de maneira crítica e aberta, a fim de contribuir para novas leituras de mundo. Talvez seja um traço contínuo da tradição manter os princípios que não se perdem jamais, independentemente do momento histórico em que a educação pode ser pensada e planejada.

É importante ressaltar que o conceito de educação, embora tenha sido constituído em um momento histórico anterior ao proposto nesta pesquisa, é base para novas abordagens, e até mesmo para desconstrução, mediante as novas alternativas de realidade, como as encontradas na contemporaneidade.

## 1.2 Constituição da Modernidade e princípios que balizam a Educação

A Modernidade contempla um período histórico que, de acordo com Bauman (1999), tem a ver com o despertar da crença de que as transformações são possíveis por meio da ciência e da racionalidade, mais especificamente os séculos XIX e XX, cuja objetividade supõe que educar é também classificar e

[...] consiste nos atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe — tornar-se uma classe — apenas na medida em que outras entidades são excluídas, deixadas de fora (BAUMAN – 1999, p.11).

A ambivalência, que deve ser considerada como um elemento fundante da modernidade, e esse elemento, segundo Bauman (1999, p. 64),

Caracteriza-se pela dificuldade que enfrentamos de nomear, ordenar, dar sentido ao mundo. Estes sintomas de desordem, estes paradoxos expressos em situações ambivalentes na base do modelo civilizatório ocidental, nos trazem um profundo desconforto na medida em que somos incapazes de nos posicionar 'adequadamente' a partir de uma determinada ordem que nos possibilite a segurança, fazer opções com garantias diante das inúmeras possibilidades de ação colocadas à existência.

Essa ambivalência, que faz parte da lógica da modernidade, a mesma lógica que estabelece as relações entre o homem e a natureza, não é um elemento específico da contemporaneidade. O que a define é o sentimento de plausibilidade pelas coisas e pela vida, e não mais pela organização ou classificação lógica objetiva. Passa-se a acreditar ser possível descartar o estranho, o diferente, o anormal, cujo “[...] esforço ordenador, purificador da modernidade é uma tentativa de abafar, de revestir por meio de definições estáticas, conceituais, científicas a multiplicidade de forças nas quais se manifesta a diversidade da vida em sua perspectiva ambivalente” (BAUMAN, 1999, p. 67)

Giddens (1991), em sua obra *As Consequências da Modernidade*, destaca cinco características da modernidade:

1. Necessidade de separação do tempo-espaço;
2. Novo ritmo das mudanças, que na modernidade é muito mais acelerado do que nas sociedades pré-modernas;
3. Visão global, dado que nas sociedades pré-modernas as mudanças ocorridas em uma localidade ficavam restritas, o que não ocorre na modernidade, quando diferentes áreas estão em interconexão;
4. O surgimento de novas instituições, como o Estado-nação, e;
5. O desenvolvimento de uma sociedade predominantemente urbana.



Essas características exerceram papel fundamental na reelaboração do cotidiano, pois uma nova ordem se fazia presente naquele momento: o surgimento de um novo olhar sobre a realidade e as relações entre as pessoas que poderiam, então, ser informadas com mais rapidez.

Para complementar esse período histórico, Gadea (2007, p. 41) pontua que é muito importante compreender pontos fundamentais em relação à modernidade:

O moderno parece adquirir seu *locus* constitutivo e sua mais concreta materialização num processo de universalização de normas, generalização de valores e formalização das interações sociais, considerando que: enquanto se produz uma maior integração na lógica institucional, mas se padronizam as práticas sociais e se introduzem novas limitações a respeito das atividades, ações e identidades permitidas e eventualmente válidas e legítimas.

O que se pode constatar, nessa intervenção do autor sobre a modernidade, é a questão da universalização das coisas, que pode gerar uma uniformidade em que as incertezas tendem para uma não existencialidade, ou seja, passam a ser consideradas inexistentes.

É justamente esse caráter de unificação que garante a todos a segurança tão almejada, uma quase absolutização das ações, as quais, segundo Gadea (2007), são regidas por uma ordem que implica um mecanismo de controle e disciplinamento que tem como finalidade a obtenção do progresso.

Pode-se entender que essa proposta de progresso, como criticada por diversos autores, entre eles Bauman, Benjamin e Gadea, nunca emergiu de maneira espontânea. É sabido que foi uma ideia adaptada para uma nova situação econômica que se apresentava, a fim de estabelecer resultados para um novo mecanismo de produção, advindo da *Revolução Industrial*. Bauman comenta a ideia de progresso, de Benjamin:

Como observou Walter Benjamin, a tormenta impele os caminhantes de forma irresistível para o futuro ao qual dão as costas, enquanto a pilha de detritos diante deles cresce até os céus. 'A essa tormenta chamamos progresso'. Num exame mais detido, a esperança de chegada revela-se uma ânsia de escapar. No tempo linear da modernidade, só o ponto de partida é fixado: e é o movimento irrefreável desse ponto que arruma a existência insatisfeita dentro de uma linha de tempo histórico. O que aponta uma direção para essa linha não é a antecipação de uma nova alegria, mas a certeza dos horrores passados – o sofrimento de ontem, não a felicidade de amanhã. Quanto ao dia de hoje... vira passado antes que o sol se ponha. O tempo linear da modernidade estica-se entre o passado que não pode durar e o futuro que não pode ser. Não há lugar para o meio-termo. À medida que flui o tempo se achata num mar de miséria, de modo que o ponteiro pode flutuar (BAUMAN, 1999, p. 18).

Nessa Revolução, houve avanços nos aspectos tecnológicos e de trabalho, uma mudança que trouxe alterações nos planos econômico, social e político, tanto na sociedade da época quanto na sociedade contemporânea. Fortaleceu-se o papel da evolução técnica para as novas tecnologias. Que se tornaram aliadas nas atribuições cotidianas, com processos mais rápidos e produtivos.

Diante do contexto dessa sociedade, a função da escola é determinante, ao exercer a formação humana perante as mudanças que podem reordenar todo o agir humano. Cambi (1999) denomina de revolução o conjunto dessas mudanças que refletiram nos âmbitos da sociedade atual.

Nesse contexto de mudança, a formação do ser humano passa a ser concebida, não mais a partir de uma visão e lógica cristãs, com a igreja sendo a norteadora dos procedimentos formativos, com objetivo de propagar a fé e a salvação do ser humano, mas por meio de uma laicização e de uma racionalização que vêm ao encontro de uma nova estrutura social, marcada pelo renascer da cultura greco-romana.

Concomitantemente com esse renascer, ocorre uma recuperação do ser humano, despertando-o para desenvolver a sua potencialidade para ser um agente com condições de transformar a realidade.

Esse é o novo ser humano que surge nesse período da modernidade, provocando mudanças na educação que, a partir dessa situação, preocupa-se com esse ser humano que tem uma ação na sociedade: “[...] liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae*<sup>5</sup> e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências” (CAMBI, 1999, p. 198).

Para atender esse ser humano situado, a educação, bem como os meios educativos, estruturam-se em função de um controle social que, segundo Cambi (1999), é pautado por um teor educativo. Nesse cenário, a escola fortifica-se, ao se responsabilizar pelo desenvolvimento dessa sociedade em ascensão.

Com essas mudanças, há uma nova visão nos processos educacionais, que assumem caráter de formação e de instrução condizente com o contexto histórico. Enfim, há uma reorganização curricular com uma proposta de cientificidade, para a compreensão, tanto da realidade, quanto do próprio homem.

Com a modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma pedagogia social que se reconhece como parte orgânica do processo da

---

<sup>5</sup> Tradução: “artesão ou artífice de sua própria fortuna”.

sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente. Como também nasce uma pedagogia antropológico-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia (como faz Comenius, como faz Rousseau) (CAMBI, 1999, p.199).

Portanto, há uma proposta de educação pautada como um caminho, que oportuniza condições de transformação que, segundo Cambi (1999), pretende libertar o homem e a sociedade e, ao mesmo tempo, tem a função de moldar o indivíduo a partir de comportamentos que o tornem produtivo e integrado.

Assim, há uma busca por procedimentos educacionais com a finalidade de assegurar o surgimento também de uma sensibilidade social.

[...] 'boas maneiras', que revelam o nascimento de uma nova sensibilidade social e de uma convivência que redescreve cada âmbito de ação do pessoas (desde assoar o nariz – com o uso do lenço – até estar à mesa – com o uso do garfo), censurando comportamentos demasiado grosseiros e solicitando um minucioso controle [...] (CAMBI, 1999, p. 200)

Todo esse desenvolvimento de novas posturas sociais é coordenado e orientado pela figura vigilante do Estado:

O Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (pobres, criminosos etc.). O pêndulo desse centro é o rei, figura burocrática, mas ainda sacralizada, que exerce uma indiscutível hegemonia, funcional para o crescimento de um Estado absoluto e centralizado (CAMBI, 1999, p. 201).

Assim, por meio de suas ações o Estado tende a ser o grande protagonista nesse momento histórico da Modernidade, no qual

Vivemos com tecnologias de comunicação inimagináveis por nossos bisavôs, mas não conseguimos manter diálogo com nossos vizinhos; utilizamos aplicativos de celular para melhorar a nossa possibilidade de encontrar alguém para sair, ao invés de procurar este alguém através das tecnologias que já estão marcadas em nosso cotidiano. Essas situações criam uma ruptura na lógica implícita à razão. (BAZZANELLA, 2012, p. 58)

Nesse contexto, o papel da educação está em ser um dos mecanismos de manutenção da organização dessa nova sociedade. A formação proposta na modernidade tem a intenção de ser mantida, ou seja, de se perpetuar, garantindo a construção de valores e a obtenção de uma única identidade. Pode-se ver nesse aspecto uma das situações de

solidez que envolve a educação e gera essa tensão em uma situação de liquidez, visto que, por mais que as transformações estejam presentes nas propostas pedagógicas<sup>6</sup>, a intenção quase sempre é a de voltar para a origem da educação institucionalizada, que tem a função de manutenção e organização da sociedade.

Assim, “[...] em vez de alcançar a prometida redução do número de problemas que perturbam o controle da vida, a crescente sofisticação das técnicas especializadas redundam na multiplicação de problemas” (BAUMAN, 1999, p. 226).

Efetando um paralelo entre essa educação inicial e a situação presente, as intenções de formar o indivíduo se mantêm, o que permite apontar essa intenção como um dos princípios de educação que são determinantes na contemporaneidade.

Em torno da constituição da educação, surgem tentativas e respostas para esse momento histórico específico: a modernidade. É importante ressaltar, segundo Mafessoli (2017), que o elemento predominante desse período, central, é a razão.

O período da modernidade é marcado pela mudança de foco. Devido a essa mudança houve um desequilíbrio entre a certeza da fé e a capacidade de um agir mais livre, ou seja, o homem passou a desejar sua libertação das amarras da igreja, que era a norteadora das ações humanas.

Não só as ações, mas o conhecimento também passou a ser avaliado sob o crivo da razão, e não de uma aceitação advinda de uma revelação divina. Deu-se início ao questionamento em relação às tradições estabelecidas, o que suscitou o rompimento com o dogmatismo que imperava na fase que antecedeu esse momento de modernidade, quando a fé era a resposta para todas as indagações.

Portanto, a leitura de mundo começa a ser feita considerando-se a própria realidade, a partir de experimentações e observações que possibilitaram a transformação da realidade.

Para que houvesse legitimidade nesse novo olhar sobre a realidade, estabeleceu-se como ponto de partida a busca por um método que possibilitasse a obtenção dessa certeza sobre a própria apreensão da realidade. Assim, nesse período ocorreu o rompimento entre ciência e filosofia, e a ciência partiu em busca de autonomia para definir seus procedimentos de análise.

Fica evidente que a modernidade compreende um período de extrema valorização da racionalidade humana:

Um mundo ordeiro é um mundo no qual ‘a gente sabe como ir adiante’  
(ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como

---

<sup>6</sup> Procedimentos: concepções, metodologias, técnicas para atender à necessidade do público estudantil, todos aqueles que estão nesse processo de formação sistematizada.

descobrir – com toda certeza – de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros. Por causa de nossa capacidade de aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo. (BAUMAN, 1999, p. 10).

Ao apontar essa racionalização no contexto da modernidade, são determinantes dois pensadores que constituem o marco histórico do pensamento: o francês René Descartes e o britânico Francis Bacon.

O estudo desses autores tem a ver com a pertinência de se apontar, aqui, a ambivalência que ocorre no posicionamento teórico de ambos, ao buscarem a aplicação de um método para o entendimento da própria realidade, a partir do conhecimento.

Efetuada uma explanação de ambas as teorias, era imprescindível a concepção de um método que, no momento dessa modernidade, possibilitasse a obtenção de um conhecimento que fosse considerado indubitável e que estabelecesse a relação entre os polos: um sujeito que conhece e o objeto conhecido. O instigante nesse método é o estabelecimento de um critério de certeza, com a função de apontar a adequação entre o pensamento e o objeto.

Diante dessa preocupação, o que muda na idade moderna, em relação ao ato de conhecer, é a sua centralização no próprio ser humano. Como resposta a essa mudança, duas correntes filosóficas entram em embates durante esse período: o racionalismo de René Descartes e o empirismo de Francis Bacon.

Em Descartes, com o “*Cogito, ergo sum*”<sup>7</sup>, a conclusão de toda dúvida metódica leva à obtenção de uma certeza. Contudo, a única certeza é o fato de o ser humano pensar, estabelecendo-se a presença de um eu-pensante, ou seja, uma consciência do existir, o conhecimento sendo garantido pela presença da primeira pessoa.

Essa certeza obtida por Descartes é o resultado da valorização da razão.

[...] mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava (DESCARTES, 1996, p. 38).

---

<sup>7</sup> Do latim, “Penso, logo existo”.

É diante dessa constatação de um pensar indubitável que Descartes constrói toda a sua teoria e passa a ser um marco nesse período da modernidade, ao entender que pertence à razão o poder de organização e leitura da realidade.

Com a proposta de outro método para a obtenção do conhecimento, surge a ideia de um conhecimento que se faz a partir da experiência. Trata-se do empirismo, em que os sentidos são considerados, desde que aplicados para obtenção de conhecimento.

Essa chamada de atenção é feita por Bacon, que aponta a necessidade de eliminação das fantasias que escravizam o homem e que o condicionam a um agir sem refletir sobre a realidade. Assim, as fantasias, denominadas de ídolos, que segundo Bacon (2014) podem ser artificiais ou inatas, devem ser eliminadas. Os ídolos artificiais são inseridos na mente dos homens por meio de doutrinas e demonstrações perversas, e os inatos são inerentes à própria situação humana.

Avaliando esse posicionamento de Bacon em relação a esse estado de análise, fica a impressão de que a mente das pessoas é vazia e de que necessita receber subsídios para que possa efetuar um olhar crítico em relação à realidade. Para refletir um pouco mais em relação a esses subsídios, cite-se Adorno (1973, p 1):

[...] Os manifestos antidogmáticos de Francis Bacon, em prol da libertação da razão, proclamam a luta contra os 'ídolos', os preconceitos coletivos que preponderavam sobre os homens no começo da burguesia, tal como agora, em seu fim [...].

O que chama a atenção, nessa observação de Adorno, é o elemento que remete a um possível conceito de ideologia em Bacon, que aponta uma das características no tocante à subjetividade:

[...] O conceito de ideologia em Bacon, se é possível assim dizer, já é tão subjetivista quanto os atuais. A teoria dos ídolos pretendia dar uma base à emancipação da consciência burguesa da tutela eclesiástica e, para tanto, inseria-se na tendência progressista da filosofia de Bacon, considerada em seu todo [...] (ADORNO, 1973, p. 2).

Pode-se constatar que a teoria de Bacon tem uma proposta de explicação da constituição da ideia do ser humano diante da realidade apresentada.

Diante dessa necessidade de se ter um olhar atento aos fatos, Bacon (2014) valoriza o experimento como condição para maior clareza do entendimento desse mesmo fato ou realidade. Segundo o pensador, esse experimento deve ser a base de toda ciência.

Pois a sutileza dos experimentos é muito maior do que a dos próprios sentidos, mesmo quando auxiliados por condições cuidadosamente concebidos; falamos de experimentos criados e aplicados de forma específi-

ca para a questão sob investigação com habilidade e boa técnica. E, portanto, não dependem muito da percepção imediata e adequada dos sentidos, mas levamos a questão ao ponto em que os sentidos julgam apenas o experimento, e o experimento julga a coisa sob investigação (BACON, 2014, p. 31).

Dessa citação infere-se o papel preponderante da experiência no que tange à obtenção do conhecimento. O que há de importância nesse ato de experiência é a sua relevância frente às necessidades do cotidiano, pois deve estar em um contexto, para que haja significação.

Objetiva-se aqui, sobretudo, demonstrar a constituição do período de modernidade por meio da elaboração de métodos que permitiam o entendimento da própria realidade, por se entender que a educação se faz necessária.

O formato de educação com o qual estamos familiarizados tem a sua origem na idade moderna e incorpora, em sua essência, as influências que recebe desse contexto histórico, passando, de uma formação somente literária, para uma formação baseada no ensino das realidades, das coisas e das ciências. Assim, há coerência desse formato de educação com o período vigente: a modernidade.

Com essas implantações, houve necessidade de elaboração de procedimentos pedagógicos, para atender às novas estruturas educacionais que, diretamente, favoreceriam os interesses das mudanças que estavam ocorrendo: a passagem, pode-se dizer, da pré-modernidade para a modernidade. Dentre as mudanças mais significativas estão o surgimento da burguesia e um olhar diferenciado em relação à criança.

A criança, nesse momento histórico, de acordo com Rousseau (2004), deixou de ser considerada um adulto em miniatura para ser tratada como criança, considerando-se seu desenvolvimento intelectual associado ao seu tempo cronológico.

Nesse período de modernidade, surgem modelos educacionais que visam ao desenvolvimento integral da criança a partir de métodos que auxiliam o aprendizado. Dentre eles, cita-se aqui o de Comenius (1632)<sup>8</sup>, que tem a preocupação de superar a tendência individualista, propondo uma educação que seja para todos. Essa preocupação, pode-se afirmar, constitui o início de uma democratização na educação.

Portanto, a educação que emerge nesse período histórico traz como forte característica a adequação do aprendizado em relação ao objeto de estudo.

Esse princípio continuará norteando as propostas pedagógicas que surgirão para a adequação de uma educação para a autonomia, como se perceberá com mais proprie-

---

<sup>8</sup> *A Didáctica Magna* é um importante tratado teórico sobre a educação. Essa obra apresenta uma preocupação com a reconstrução social e com os fins sociais da educação.

dade no momento do Iluminismo, com as ideias de Kant, que propõe o pensar por si mesmo.

### 1.2.1 A Visão de Educação no Iluminismo

Trazer o pensamento kantiano para esta tese tem como intenção apontar a educação conforme a visão iluminista, que é marcada pela centralização absoluta na razão.

No iluminismo, há a culminância de todo o processo estabelecido sobre a educação desde o Renascimento, com as propostas de uma educação mais igualitária, laica, com o estado responsável pela sua condução e organização.

O tema da educação passa, então, a ser discutido sob a lógica de um controle estatal regulador e aglutinador das iniciativas no campo da instrução. Há aqui um deslocamento da antiga concepção de escola, embora não seja apropriado falar em ruptura. Trata-se da adequação do modelo escolar, que vinha sendo desenhado desde o Renascimento, para os interesses dos Estados nacionais em vias de fortalecimento. Desde o Iluminismo, pensar a educação tem sido refletir sobre um tema de Estado: e talvez por isso, os próprios iluministas hesitassem. O conhecimento, a multiplicação das luzes, exerciam, aos olhos da intelectualidade da época [...] (BOTO, 1996, p. 51 e 52).

O Estado posiciona-se à frente dos debates sobre a educação e assume para si a responsabilidade por uma educação laica, pública e que tenha como fundamento um apelo para a racionalidade, ou seja, a razão tem primazia na organização social. Apesar dessa busca por uma educação acessível, ainda é mantido um caráter elitista, em que se mantém a dualidade: educação intelectual e educação manual.

Com essa noção de educação, as ideias pedagógicas de Kant (1999) asseveram que a educação pública, cercada de vantagens, impede que haja entre os seus membros qualquer privilégio. Há oportunidade de conhecer os próprios limites e direitos e, assim, ter como preocupação central a constituição de uma cidadania.

Nota-se que, ao fazer essa defesa da escola pública, Kant considera que a constituição de limites está no viver sem privilégios, pois a ausência de qualquer benefício irá conduzir à formação de um ser humano mais solidário. Então, a solidariedade é fruto somente do viver sem privilégios? Acreditamos que não, mas julgamos ser difícil um ser humano sentir a necessidade de um copo de leite se, em sua vida, foi privado de ingerir, no momento desejado um copo de leite. Portanto, para ele, a dor do outro é uma dor que o atinge e que não permite o seu silenciar.

E as classes privilegiadas, podem ser generalizadas como sendo insensíveis em relação à causa do outro? Para pensar sobre essa situação das classes privilegiadas,



sugere-se um salto histórico, para propor uma análise com o auxílio do sociólogo alemão Andreas Gruschka (2014), que chama a atenção sobre o distanciamento em relação à causa do outro. Faz-se pertinente, aqui, abordar o conceito de frieza burguesa (*Bürgerliche Kälte*), um hábito estruturado socialmente, em que a elite dominante não tem a sensibilidade de sentir empatia diante de uma situação que foge do cotidiano de sua classe específica.

Continuando ainda nesse salto mencionado, percebe-se que, no contexto contemporâneo, é visível a solidão que ameaça a humanidade, que não tem abertura para ir ao encontro do outro. Assim, cada qual na sua individualidade, constrói mundos particulares e impenetráveis. E nessa construção de “mundos”, ou até de “muros”, torna-se cada vez mais difícil o ato de organizar-se em prol do bem comum, pois cada um está diluído em suas próprias necessidades, o que ofusca seu olhar pela causa do outro, que acaba sendo sempre um incômodo.

Em suma, em todas as situações é fundamental observar que há condições para que o ser humano se torne consciente de seu papel social e contribua para a formação de uma sociedade mais humanizada, quando imbuído do anseio de estabelecer relações.

Outro aspecto determinante em Kant, que também influencia na forma de educar, está na maneira de se conceber o conhecimento, que até aquele momento estava direcionado pelas tendências racionalistas e empiristas. Kant propõe que se analise a diferença entre conhecimento puro e conhecimento empírico, os quais ele denomina conhecimento de origem *a priori* e conhecimento de origem *a posteriori*.

Ao menos, uma questão há, pois, que carece de estudo mais atento e que não se resolve à primeira vista, senão vejamos: se poderá haver um conhecimento tal, independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos. Denomina-se *a priori* esse conhecimento e distingue-se do empírico, cuja origem é a *a posteriori*, ou seja, na experiência (KANT, 2002, p. 44).

Nessa afirmação de Kant, há uma quebra da dicotomia que até então se fazia presente, pois há uma interligação entre a razão e a experiência no momento de se conceber o conhecimento. Cai, assim, a supremacia de uma sobre a outra e revela-se a importância de ambas no momento da apreensão da realidade.

Kant estabelece a importância dessas situações, mas também atribui papel preponderante para a educação, no momento em que ela tem condições de possibilitar o desenvolvimento da faculdade da razão. É por meio dessa faculdade que a criança desenvolve o seu caráter moral. Essa temática é tratada na obra *Crítica da Razão Prática* (2015), em que aponta a possibilidade do ser humano para obter autodeterminação.

Com essa autodeterminação ou, conforme denominação de Kant, a consciência moral, o ser humano passa a reger a sua vida prática. No momento desse agir prático, entende-se que a educação exerce papel orientador dessas ações, conforme o próprio Kant afirma em sua obra *Sobre a Pedagogia*:

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos (KANT, 1999, p. 15).

Em Kant, a proposta de educação dirige-se à formação de homens que, por meio da razão, constituem uma educação com possibilidades de emancipação; mas, ao mesmo tempo, não se pode deixar de considerar que a educação está moldada conforme os interesses do estado.

Ao apontar o papel exercido pela disciplina, Kant (1999) demonstra a necessidade de as ações serem planejadas em relação às regras que os homens deverão acatar ao longo da vida. Seria uma coerção? Acredita-se que esse ato disciplinador é uma maneira de o ser humano observar a realidade que fará parte de seu cotidiano e de ter condições para intervir de maneira assertiva, e, se necessário for, propor diversas transformações que contribuam para entendimento e posicionamento frente à realidade. Em suma, ser um agente de atuação, em colaboração para a implantação de uma sociedade menos desigual.

Em Kant, a disciplina exerce um caráter de “adaptação”, em determinados contextos, contribuindo para maior entendimento do movimento desse contexto, com possibilidades de minar as frustrações, no momento de uma inserção.

O interessante em Kant, ao abordar a disciplina, está na concepção que difere do habitual, como submissão, ordenamento, organização; pelo contrário, é uma maneira de propiciar certa liberdade, pois está nesse ato de observação das regras a oportunidade de aprender a pensar por si mesmo e ter condições de participar de maneira plena, ou seja, sem ser conduzido por hábitos ou ideias externas.

É necessário acostumar o jovem a se estimar absolutamente e não relativamente aos outros. A estima dos outros, em tudo aquilo que não constitui de fato o valor do ser humano, é vaidade. É preciso, além disso, ensinar ao adolescente a fazer tudo conscienciosamente, e a ter todo cuidado, não tanto em aparecer, mas em ser (KANT, 1999, p.105).

Por isso, é fundamental que a escola seja um espaço em que o ser humano possa estabelecer relação com o conhecimento e com a convivência com o outro, de forma especial com as diversidades, para refletir sobre as particularidades de cada um, sem a

predominância de um preconceito que dificulta a unidade em prol de uma causa ou situação.

Diante dessa situação, faz-se oportuno analisar, em Benjamin (D'ANGELO, 2006), o papel da educação como desburocratizador e libertador. O que é importante nesta análise, a partir de Benjamin, é ver na educação as condições de uma vivência isenta dos entraves sociais que acabam por inibir qualquer tomada de iniciativa dos agentes envolvidos no ato educacional. Isso, segundo Benjamin, por estarem atrelados ou engessados num saber que conecta as ideias à realidade empírica (D'ANGELO, 2006).

Está nessa convivência o desenvolvimento para a aquisição de condições para trabalhar, no dia a dia, os desafios que surgem nas manifestações da realidade. Em relação a essa convivência, pode-se perguntar sobre a oferta do ensino a distância. Estará essa modalidade de ensino substituindo a convivência humana pela convivência digital? A convivência humana traz em si características que a tecnologia não abarcará, principalmente no tocante às emoções e sonhos, que movem cada ser humano. Assim, a tecnologia acaba sendo uma panaceia com intuito de suprir deficiências que são reveladas no cotidiano escolar ou social, mas não uma resolução.

Com base em sua experiência em relação à convivência humana, este pesquisador julga que o contato físico é fundamental, pois é por meio dele que se pode constatar a importância da alteridade e não efetuar uma análise, considerando a aquisição de habilidades tecnológicas, o que, em muitas situações, não revela as reais intenções apontadas pelos cliques ou programas criados. Há necessidade de adotar posicionamentos e, por vezes, de efetuar mudanças, ainda mais em momentos de uma sociedade pautada na velocidade, rapidez, como aponta Bauman (2001), em sua obra *Modernidade Líquida*.

Nesse caminhar, cuja intenção foi refletir sobre a educação, constata-se que, por mais que propostas de mudanças sejam sugeridas, o centro da preocupação é o ser humano, independentemente do tempo em que esteja situado.

Nesse contexto a educação na perspectiva histórica de Brandão (1981), concebe a ideia da escola como aldeia, onde o aprendizado pode ser vivenciado mediante a troca de experiência ou imitação dos mais velhos, fazendo pensar no quanto a escola e a educação, atreladas ao viés político de dominação, pode ser um instrumento que mutila, em vez de dar condições para construção de novos caminhos.

[...] Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior do seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? (BRANDÃO, 1981, p.98).

Pensar uma educação não é simplesmente tecer teorias e metodologias inovadoras, pois elas podem estar a serviço de uma mutilação, que impede a constituição de seres humanos críticos e engajados. No contexto desta pesquisa é fundamental saber animar e reanimar de maneira crítica e sábia a vida dos seres humanos.

Portanto, para entender a educação em um contexto de contemporaneidade, no próximo passo desenvolve-se uma análise em torno de algumas definições sobre essa categoria, bem como outras que convergem para a sua compreensão, principalmente a experiência.

Especial atenção será dada para o conceito de experiência formativa, que tem aqui um caráter de envolvimento com os fatos, e não de uma constatação fora do ser humano. Trata-se de um elemento constituidor de concepção da própria realidade, como se aborda no capítulo que segue.

## **CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA CONTEMPORANEIDADE**

Neste capítulo, objetivou-se discutir sobre a experiência e sua implicação na formação humana e, em seguida, abordar as ideias de Bauman em torno do conceito de modernidade líquida, que é um dos sinônimos de contemporaneidade para esse pensador. Portanto, é um capítulo que aborda o cerne da teoria desse sociólogo pensador.

Será que somente Bauman discute sobre a contemporaneidade, ou pós-modernidade? Para amenizar essa indagação, buscou-se, em outros pensadores, uma visão mais abrangente sobre a contemporaneidade. Assim, justifica-se a presença de autores como Lipovetsky e Lyotard.

Nesse diálogo com os pensadores, a intenção foi verificar que, mesmo quando em referência a conceitos distintos, as constatações se aproximam. Assim, ao se abordar hipermodernidade, Pós-moderno e Modernidade Líquida, as características são muito próximas e similares, como modernidade, mudanças, fluidez, liquidez, etc.

### **2.1 Um novo Olhar para a Experiência na Formação**

Para refletir sobre experiência, em tempos difíceis como na contemporaneidade, carregada de permanências históricas, de avanços significativos na área tecnológica e de “uma espécie de estagnação” na área da educação, parece fundamental amparar-se em autores como Larossa (2014), que, em sua obra *Tremores: escritos sobre a experiências*, alerta para um despertar no sentido de compreender os elementos fundamentais da categoria experiência. A experiência atinge e deixa marcas somente possíveis mediante a existência de um corpo sensível, que participa plenamente de todas as ações, segundo o próprio autor.

Na explanação sobre o conceito de experiência, destaca-se também a visão do filósofo Walter Benjamin. Daí compreende-se por que o texto parece confuso. No entanto, se examinado com a devida atenção, percebe-se que é uma preciosidade sobre o assunto. O leitor fica confuso, mas curioso, e, ao mesmo tempo, esclarecido, com essa nova leitura sobre a categoria denominada experiência, justamente por ser um novo olhar sobre a experiência.

No texto de Larossa, a leitura foge da visão moderna de experiência, elaborada por Francis Bacon e outros pensadores britânicos, pois é enfocada como algo externo ao

ser humano e dominada pelo objeto, ou seja, o conhecimento prescinde da polaridade sujeito-objeto.

Ao voltar-se para a origem da palavra experiência, compreende-se que “A palavra experiência vem do latim *experiri*: provar (experimental). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo [...]” (LAROSSA, 2014, p. 26).

Pode-se constatar que as pessoas que se deixam tocar por uma experiência conseguirão transpor uma situação que, no primeiro instante, lhes parecia confusa e complexa. Por isso, tornam-se abertas para esse acontecer que vem da experiência, porque não se pode criá-la, inventá-la, supô-la existente ou inexistente, ela simplesmente acontece no decorrer da vida humana.

Larossa (2014) propõe uma leitura não linear sobre a experiência, e esclarece que explora algumas palavras e trata de compartilhá-las. Assim, faz várias propostas, mostrando que as palavras geram sentidos. Ao apontar a importância da palavra, é possível uma referência ao trabalho de outro autor conceituado nesse campo da educação e da experiência, Paulo Freire, segundo o qual é por meio das palavras que pensamos.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LAROSSA, 2014, p. 17).

Essa citação remete à obra de Walter Benjamin, que aponta o caráter narrativo que compõe a experiência.

A partir de quatro momentos, Larossa conduz o leitor para uma análise sobre a definição de experiência, inclusive apontando o que ela não é e o que dificulta a sua realização. Tal divisão faz enxergar que há coerência e, ao mesmo tempo, que ela pode ser constatada em um contexto contemporâneo. Por isso, primeiramente, há que se compreender o que não é experiência, começando por constatar que o excesso de informação pode impedir que se assimilem problemas e situações simples e complexas, dada a carga de superficialidade.

Para Larossa (2014), é fundamental separar informação de experiência e dar atenção ao excesso simultâneo, porque parece difícil ser tocado por algo que logo é substituído – como ser tocado por algo passageiro, se logo surgirão outras informações? O que chama a atenção é o fato de que uma experiência é aquilo que toca o indivíduo, e tal ato pode até contribuir para que se efetuem mudanças.

Benjamin (1983, p. 61) aponta que “O mérito da informação reduz-se ao instante em que era nova”. Aqui, vê-se a liquidez e a fluidez que caracterizam uma informação, o que aproxima Benjamin de Bauman, no momento em que ele faz uma leitura da sociedade contemporânea.

Segundo Bauman (2001), a contemporaneidade é marcada por elementos ambíguos, que estão carregados de grande tensão entre as polaridades, que o autor denomina de *modernidade sólida* e *modernidade líquida*, mas a grande busca é compreender essa predominância da imediatez das ações.

Diante dessa constatação de Bauman (2001), observa-se que Benjamin (1983) aborda o papel da narração como oriundo de uma experiência, fruto de um conhecer, como consequência das andanças realizadas pelo narrador, que contrastam com a simples informação.

Assim, o papel da narrativa como algo que estabelece uma experiência vivenciada contrasta com o instrumento predominante no contexto capitalista contemporâneo, a informação.

A informação tem função de imediatez e traz aspectos de sensacionalismo, afetando, por sua vez, a constituição de uma experiência que favoreça o estabelecimento consciente num determinado contexto. Portanto, tende a apresentar os fatos sem exercer um papel mais duradouro, pois esses fatos devem ser velozes e fugazes.

Nesse cenário, o papel narrativo fragiliza-se, diante da necessidade de mudanças que, segundo Bauman (2001), são marcas da contemporaneidade.

No segundo momento da obra, há uma discussão em torno do excesso de opinião, que impede o indivíduo de absorver o que acontece, pois há uma necessidade constante de comentar sobre algo, mesmo que não tenha nenhum sentido para quem fala. Parece pertinente, então, observar que o indivíduo é atingido por posições infantis, que fazem com que não participe das discussões e decisões mais relevantes, tal como denuncia a citação de Benjamin (2014, p. 21) sobre o periodismo:

O **periodismo** é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O **periodismo** destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o **periodismo** não é outra coisa que a aliança perversa entre a informação e opinião. O **periodismo** é a fabricação da informação e a fabricação da opinião (BENJAMIN, 2014, p. 21) [grifos nossos].

O que há de impactante no periodismo, ou na periodização, está justamente na regularidade da comunicação, na sua dinâmica, o que faz prevalecer as informações ditas “quentes”, caracterizadas como grandes catástrofes ou escândalos sociais, as quais têm justamente a intenção de neutralizar a criticidade e, conseqüentemente, a participação ativa das pessoas nas decisões sociais.

No sentido da velocidade e da rapidez da informação, parece pertinente trazer novamente o conceito de Indústria Cultural, que aborda essa situação de uma informação com características de mercadoria. Assim sendo, não se avalia a sua finalidade como estruturante das relações sociais, nem se possibilita o desenvolvimento do potencial crítico das pessoas.

Diante desse contexto, Bernardete Gatti faz uma leitura sobre a formação na atualidade. A contribuição de Gatti sobre a educação para a formação revela em certos aspectos a omissão existente nesse momento de formação. Uma análise atenta pode ser uma oportunidade de o indivíduo colaborar na constituição de um ser humano que venha a ter condições de ser um cidadão consciente de seu papel social, como foi proposto por meio da *Paideia*, em relação ao povo grego. Não se pretende, aqui, fazer nenhum discurso/sentimento saudosista, mas, sim, absorver o fundamento primeiro da educação, que não está na inculcação de ideias e comportamentos, mas no desenvolvimento integral<sup>9</sup> do ser humano.

Tendo por referencial o artigo de Bernardete Gatti, *Educação, escola e Formação de Professores: políticas e impasses* (2018), há que se observar com atenção a fragilidade dos cursos que têm como proposta a formação de professores para atuação no estágio inicial da educação básica. Se no momento de formação ficam lacunas, o que pensar no momento da sala de aula? Pode-se afirmar que deve haver uma sincronia entre a prática e a teoria, de onde nasce a práxis. É quando o docente encontra ou deveria encontrar a segurança necessária para se posicionar diante da complexidade que é estar numa sala de aula, onde seus movimentos e palavras são acompanhados de olhares curiosos, muitas vezes à espera de uma orientação.

Essa constatação, de nem sempre as propostas educacionais estarem contextualizadas, mostra certo descaso, tanto por parte das instituições que oferecem esses cursos, que priorizam o número de alunos e não a qualidade de seu produto, quanto por parte de certos órgãos reguladores, que se fecham para uma análise responsável em relação à educação, de forma geral.

Ao continuar refletindo sobre a formação segundo Gatti, é importante salientar uma de suas ponderações: “[...] como um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, propondo-se a compartilhar esses conhecimentos”. Diante dessa afirmação, percebe-se que a educação tem como essência, além de outras, a não aquisição pura do conhecimento, mas a sua aplicação e, como já apontado, sua partilha.

---

<sup>9</sup> Considerando suas potencialidades físicas, psíquicas e emocionais.



A fala da educadora aponta para a necessidade de análise a partir do ponto de vista da experiência, pois, conforme Larossa, a consistência da educação está em ser a oportunidade de mudanças, e não de propagação de uma ideologia que tende para a perpetuação da dominação social, cultural e econômica.

Refletindo sobre o terceiro momento apontado por Larossa (2014), a experiência é cada vez mais rara, em consequência da falta de tempo, situação que não permite que seja detalhado cada acontecimento, pois cada instante destinado aos detalhes poderá gerar prejuízos e atrasos nos compromissos agendados pelos capitalistas. Assim, julga-se que essa atitude é geradora das constantes mudanças já apontadas nesse trabalho.

Pensando nessa rapidez e na falta de tempo, o aprendizado com as próprias vivências fica comprometido, pois são constantemente substituídos por novos acontecimentos.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação de professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse pessoal de formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um pessoal que usa o tempo como valor ou como uma mercadoria (LAROSSA, 2014, p. 22 e 23).

Compreende-se que se trata daquilo que se vivencia em cada espaço ocupado e, muitas vezes, o indivíduo corre sem sequer perguntar o porquê de sua pressa. Essa situação é comum quando há necessidade de o docente atuar em lugares diferentes, chegando para iniciar um novo turno de aula sempre de maneira esbaforida.

No ambiente escolar, os discentes demandam respostas rápidas, reflexo de um contexto pautado na fluidez das coisas, e o pensar sobre algo pode gerar angústia, raiva, desilusão e uma sensação de perda de tempo. Como um dos meios de atender essa ansiedade, deve-se repensar a didática como mecanismo de retenção dessa população em questões quantitativas e não qualitativas. Em vez de a escola/educação propor algo que combata essa correria, ela cria metodologias para atender as novas gerações, habituadas a esse agir com rapidez.

Os indivíduos não são resistentes às inovações, como deveriam; aceitam-nas facilmente, por isso nem sempre se envolvem naquelas que podem lhes trazer qualidade de vida. A ansiedade solapa os sonhos e as realizações daqueles que são compulsivos em adquirir invenções passageiras. O resultado imediato é o consumo em demasia.

Como último momento, Larossa (2014) apresenta a falta de experiência atrelada ao excesso de trabalho, tanto manual quanto intelectual. As pessoas entregam-se freneticamente ao trabalho e não têm consciência do que produzem e para qual finalidade estão produzindo.

Larossa questiona se esse fazer compulsivo no excesso de trabalho pode gerar um aprendizado que desencadeie uma experiência. Ainda segundo esse autor, não se trata apenas de trabalho, mas também de transformação material e histórica, uma forma de estabelecer um poder advindo dessa agitação na qual o ser humano se envolve, como aponta Larossa, com o afã de mudar as coisas, querendo sempre mais. Talvez aí possa residir o seu poder.

Diante de toda essa ausência de experiência, o autor apresenta uma proposta para a vivência da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

O autor mostra nitidamente aquilo que toca um ser humano, que o abala, fere, desconcerta, provoca ou inquieta, aquilo que estabelece um ato de experiência e, posteriormente, torna possível narrar, porque as coisas e as situações foram provavelmente compreendidas e vividas.

Assim, a presença do narrador no processo formativo propicia o entendimento das experiências que são constitutivas no cotidiano do ser humano. A perda de ouvir relatos de experiência faz com que se busquem, nas mudanças/alternâncias, meios para o entendimento do movimento que opera a realidade; assim, opta-se por aquilo que é mais prazeroso, útil e imediato.

Uma particularidade da experiência é que ela está no ser humano concreto e na sua pessoalidade, ou seja, a experiência será sempre pessoal, justamente porque está associada ao ser humano. Como aponta Larossa, mesmo que duas pessoas passem por uma situação semelhante, suas experiências serão sempre diferentes, porque são pessoais. Compreende-se, então, que a experiência é o que toca um ser humano.

Chama a atenção essa situação, porque ela deixa o indivíduo propenso a pensar que as coisas, em sua constituição, nem sempre estão assim o que são assim por mera conveniência. Tal constatação parece despertar o ser humano para uma análise das coi-

sas e do movimento que elas ocasionam, por exemplo, o movimento de enxergar as coisas com um olhar desprovido de preconceito e prejuízos.

A busca de um olhar que enxergue o movimento da vida e sua singularidade é um exercício constante que só pode ser provocado a partir da necessidade de estabelecer diálogos com as várias perspectivas que se pode encontrar ao longo de um determinado processo. Em muitas situações, isso exige de seus autores a humildade de admitir que é necessário repensar o caminho, ou então, traçar um outro caminho.

Em sua prática docente, o transcorrer da escrita sobre a experiência foi crescendo e possibilitou a este pesquisador estabelecer marcas e identidades que não haviam sido despertadas em sua formação e nem em seu cotidiano. São marcas que o fazem confirmar posicionamentos que já existiam. Um deles foi ter consciência de que não há situações certas ou erradas, mas sim locais de construção de identidade que sofrem todo o desgaste, até a sua intenção de consolidação.

Assim, julga-se que a experiência apresentada possibilita que, no momento formativo, o ser humano tenha condições de construir um jeito próprio de olhar para a sua realidade. O momento formativo é certamente um grande salto ou apenas um salto qualitativo, em termos de conhecimento. Contudo, a experiência formativa da vida em sociedade vai aprimorando ou trazendo as informações e conhecimentos certos em algum momento da vida do ser humano. É quando ele deverá se sentir incomodado e, quiçá, possa repensar os passos de sua caminhada, de sua formação, que é sempre contínua.

A partir da discussão acerca desse novo olhar sobre a experiência, apresentam-se algumas visões ou olhares sobre o conceito de contemporaneidade, considerando o papel da experiência que toca o ser humano.

Neste momento da análise, o entendimento de contemporaneidade é feito de forma contextualizada, a fim de se efetuar contato com essa experiência apresentada por Larossa.

Ao falar sobre experiência formativa, deve-se considerar o espaço em que ela ocorre ou ocorreu, pois ele reflete na formação das propostas que nele foram e são discutidas.

Assim, novamente constata-se algo já apontado neste trabalho: a discussão no que tange a relação do papel social da educação. Isso, quando se aborda a não neutralidade, pois há, em todas as propostas pedagógicas, reflexos de um determinado contexto social que tem a intenção de intervenção e de possível transformação.

## 2.2 Educação na contemporaneidade

Diante do contexto da educação na contemporaneidade, chama a atenção o apelo equivocado para uma simples reprodução de ideias, ou melhor, reproduzem-se movimentos que são característicos de uma tecnocracia, como na análise de Bauman, ao trazer elementos que levam ao início do entendimento dessa realidade construída para ser moldada ao interesse do capital.

Bauman, segundo Almeida (2009), teve reconhecimento mundial no final dos anos 80 e, no Brasil, no final da década de 90, apesar de produzir e de atuar na vida pública desde 1950, como conferencista da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de Varsóvia.

No Brasil, tem surgido um significativo interesse de pesquisadores e leitores não profissionais pelas teses defendidas por esse autor. Isso porque ele estuda a situação da contemporaneidade e discorre sobre as características importantes do mundo atual. Dentre essas características, a dissolução das fronteiras<sup>10</sup>, a globalização<sup>11</sup> e a fragilidade das relações humanas, que se tornaram efêmeras e constantemente substituídas, ignorando-se a relevância do campo afetivo e do campo de trabalho em todas as instâncias de atuação e vivência dos indivíduos. Ao efetuar as verificações para esta pesquisa, percebeu-se que ainda há poucas pesquisas que envolvem principalmente Bauman e a educação.

Nesse contexto, são estudadas as ideias de Bauman, para que se possa efetuar uma análise a partir da concepção de modernidade líquida que, segundo o autor, caracteriza este estágio da história, marcado por constantes mudanças, as quais nem sempre propiciam uma transformação na organização social.

Para essa análise sobre a educação na contemporaneidade, consideram-se as ideias de Bauman amparadas pelas discussões efetuadas pelo autor em suas produções, que retratam essas mudanças e uma existência de ambivalência entre o que era e o que é.

Dentre os suportes bibliográficos para esse intento, foram estudadas as obras: *Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo* (2013), *Capitalismo Parasitário* (2010), *A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas* (2008) in *Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade*, e *Bauman e a Educação* (2009, e

---

<sup>10</sup> Infere-se que essa dissolução das fronteiras torna-se perceptível no momento em que há utilização da tecnologia, que não depende de espaço e tempo para estabelecer uma interação.

<sup>11</sup> Um conceito próprio do estado de uma modernidade líquida, em que a comunicação se faz instantaneamente, como consequência da evolução das tecnologias, que aproximam as pessoas.

entrevistas concedidas por Bauman. Segundo Almeida (2009), as pesquisas em torno das ideias de Bauman, no tocante à educação, aos poucos estão sendo realizadas no Brasil.

Bauman (2002) considera a existência constante de uma tensão entre uma visão proposta por uma educação em momento de solidez, em que as coisas têm uma programação para um prazo longo, e a educação apresentada em uma situação de liquidez, em que há necessidade de respostas imediatas.

Tudo isso vai contra a natureza daquilo que a aprendizagem e a educação representaram ao longo da sua história. Afinal de contas, elas foram feitas sob medida para um mundo durável, que se esperava permanecer durável e que se pretendia tornar mais durável ainda do que se havia sido até então (BAUMAN, 2002, p. 51).

Ao referir-se à durabilidade das ações e, de forma pontual, à educação, Bauman considera a possibilidade de uma mudança que mantenha as mesmas características que são fundamentais, sem cair numa resistência cega aos valores da tradição, observando-se, no entanto que a situação se mantém com maior significação, se preservada a proposta de uma situação de solidez.

A imagem do conhecimento refletia esse comprometimento, e a visão da educação reduplicava as tarefas que este comprometimento inscreveu na agenda da modernidade. O conhecimento tinha valor, porque se esperava que ele durasse, e a educação tinha valor na medida em que oferecia este conhecimento de valor duradouro. A educação, quer vista como um episódio circunscrito, ou como um empreendimento para toda a vida, seria uma atividade voltada para a entrega de um produto que, como qualquer outra posse, poderia ser possuída e desejada para sempre (BAUMAN, 2002, p. 47).

Essa visão de comprometimento do conhecimento e da educação não se legitima obrigatoriamente em uma situação de solidez, mas é possível também em uma situação de conciliação entre solidez e liquidez, quando os envolvidos estão à procura da explicação de uma realidade.

Segundo Bauman (2002), a crise pela qual está passando a educação nesse contexto de modernidade líquida está nessa “ruptura” em relação às situações de modernidade sólida que eram garantidoras de propostas imutáveis:

Acreditávamos que o mundo ao redor era inalterável, duro, intratável e impenetrável, mas também regular – com rotas diretas e os becos sem saída conduzindo sempre aos mesmos lugares, aguardando para serem descobertos e mapeados. Cabia a nós aprender suas posições de cor, seguir as primeiras e evitar os segundos, e talvez então, da mesma forma que os ratos e cães recompensados por sua inteligência e empenho na aprendizagem, jamais precisaríamos temer a fome... Desta forma o mundo tal como o visualizávamos confirmava a regra aristotélica de que

“o que temos que aprender a fazer, aprendemos fazendo”. O mundo e suas regras pareciam também duráveis, de qualquer modo mais duráveis do que as nossas vidas, visivelmente curtas e mortais, e acreditávamos que tudo que aprendêssemos do mundo tinha boa chance de nos servir pelo resto de nossas vidas. Esperávamos que jamais sobreviria o momento em que a aprendizagem surgiria, retrospectivamente, como uma perda de tempo, menos ainda como uma receita para o fracasso em responder propriamente aos desafios da vida (BAUMAN, 2002, p. 45).

Com essa afirmação, há uma sensação nostálgica que pode levar a crer que o que se faz e é pensado em relação à educação e às coisas só têm valor se nelas existir um caráter de utilidade, ou então não haveria sentido.

Assim, a educação na modernidade líquida está a todo instante propondo novas leituras de mundo que sejam rápidas, para que se possa acompanhar o próprio dinamismo das mudanças que surgem a cada instante, contudo sem destituir-se do legado adquirido ao longo da história.

Na *Paideia*, a origem da educação grega é uma característica fundamental e marcante na formação do homem daquele período que, de certa forma, influencia nossa formação até os dias atuais. Segue uma passagem da obra, a fim de se compreender essa característica da educação:

Não é possível descrever em poucas palavras a posição revolucionadora e solitária da Grécia na história da educação humana. O objeto deste livro é apresentar a formação do homem grego, a paideia, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico. Não se trata de um conjunto de ideias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido há longo tempo se o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene. Criou-se como expressão da altíssima vontade com que talhou o seu destino. Nos estádios primitivos do seu crescimento, não teve a ideia dessa vontade; mas à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que a sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de homem (JAEGER, 2001, p. 5).

Justamente pela busca constante desse elevado tipo de homem é que se entende que há algo salutar nessas mudanças que permite desafios a serem enfrentados, em vez de simplesmente se proceder à reprodução mecânica de uma verdade. Quando se menciona *reprodução mecânica*, pretende-se chamar atenção para as situações que são consolidadas sem nenhuma criticidade<sup>12</sup>, perpetuando, assim, aspectos de dominação de

---

<sup>12</sup> “Entenda-se bem que o eu não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo nobre aspira a realizar em si próprio. Só o mais alto amor desse eu, em que está implícita a mais elevada areté, é capaz de ‘fazer sua a beleza’” (JAEGER, 2001, p. 25)

um determinado segmento social que, mediante essa ausência de questionamento, impõem suas ideias e necessidades.

Em setembro de 2015, quando estive no Brasil, participando do evento Educação 360<sup>13</sup>, Bauman comentou que há uma crise de atenção, oriunda do excesso de informações, que gera dificuldade em se ter “paciência e atenção”. Sinalizou, assim, certas influências advindas da tecnologia.

Diante dessas consequências, surge um desafio para o trabalho docente, pois não se concebe mais a ideia de se ter uma atitude centralizadora do conhecimento, visto que há outros mecanismos aliados às tecnologias que possibilitam essa aquisição pelos discentes. Desse modo, o papel preponderante do docente está no âmbito de ser um mediador para despertar essas características<sup>14</sup>, que são esquecidas devido ao uso exacerbado das tecnologias, que respondem de imediato a toda solicitação feita pelo usuário, independentemente de seu estágio de inclusão digital.

A tecnologia é um desafio e um auxílio para a educação em qualquer momento, pois oferece condições para transformar e inovar a vida das sociedades, nos seus procedimentos diários. O desafio está em seu uso adequado para a formação de pessoas, pois é pensada como uma ferramenta que possibilita a organização humana em grupo. Deve-se também considerar que, atualmente, toda rotina administrativa está fundamentada pela tecnologia, justamente pelas possibilidades de agilidade e informação.

[...] a modernidade é uma era de ordem artificial e de grandiosos projetos societários, a era dos planejadores, visionários e, de forma mais geral, ‘jardineiros’ que tratam a sociedade como um torrão virgem de terra a ser planejado de forma especializada e então cultivado e cuidado para se manter dentro da forma planejada. Não há limite para a ambição e a autoconfiança. Com efeito, pelas lentes do poder moderno, a ‘humanidade’ parece tão onipotente e seus membros individuais tão ‘incompletos’, ineptos, submissos e tão necessitados de melhoria, que tratar as pessoas como plantas a serem podadas (ou arrancadas se necessário) ou gado a ser engordado não parece ser uma fantasia, nem moralmente odioso (BAUMAN, 1998, p. 138).

Em outro momento de sua fala, no evento citado anteriormente, Bauman sinaliza outro desafio para a educação, quando está pressionada pela “política” e pelos “interesses corporativos”, que propagam ideias pertinentes a interesses próprios. Na obra *Sociedade Individualizada*, ele ratifica esse posicionamento:

---

<sup>13</sup> “O objetivo do Educação 360 é compartilhar o maior número possível de visões e de experiências inovadoras e bem-sucedidas que vêm buscando atender as novas demandas da sociedade em relação ao ensino/aprendizagem. O evento é uma realização dos jornais O Globo e Extra, em parceria com o Sesc e a Prefeitura do Rio, com apoio da TV Globo e do Canal Futura. (<http://eventos.oglobo.globo.com/educacao-360/2015/>)

<sup>14</sup> “Paciência, atenção, etc.”

Numa tentativa desesperada de fazer da necessidade uma virtude, ou de roubar a cena, os intelectuais, coletivamente degradados pela competição do mercado, convertem-se em promotores zelosos de **critérios de mercado na vida universitária**: este ou aquele curso ou projeto é bom se tem uma **boa abertura para o mercado**, se vende bem – e a capacidade de vender (“encontrar-se com a demanda”, “satisfazer as necessidades do potencial humano”, oferecer os serviços que a indústria demanda”) deve ser o critério supremo dos currículos, cursos e títulos adequados. A liderança espiritual é uma miragem; a tarefa dos intelectuais é **seguir o mundo lá fora**, e não legislar pelos padrões de propriedade, verdade e bom gosto (BAUMAN, 2008, p. 173) [grifos nossos].

Bauman aponta a educação como submissa aos critérios do mercado, pois as instituições de ensino, para se manterem competitivas, muitas vezes ignoram o próprio legado da formação humana, em favor de uma adequação ao mercado de trabalho, proposta que nem sempre é atingida devido às mudanças constantes. Nesse aspecto, o marketing exerce de forma contundente a sua persuasão, por meio de outdoors que demonstram a facilidade de colocação no mercado de trabalho após realização de determinados estudos.

Segundo Bauman (2008), a educação está pressionada por um poder maior, o estado, que mantém domínio como era determinado no momento do iluminismo e por interesses corporativos. E isso tem reflexos no momento da escolha de um curso pelo discente que almeja determinada segurança material.

Para Bauman, a noção de “educação por toda a vida”, conforme uma situação de solidez e de liquidez:

Em minha juventude, ficavam me advertindo: “Quem aprende depressa logo esquece.” Mas quem falava era uma sabedoria diferente, a sabedoria de uma época que tinha o longo prazo na mais alta estima, em que as pessoas lá de cima marcavam a sua posição elevada cercando-se do que era durável e deixavam o transitório aos que se situavam nas partes inferiores da pirâmide; uma época em que a capacidade de manter, guardar, cuidar e preservar representava muito mais que a facilidade (lamentável, vergonhosa e deplorável) de dispensar. Não é o tipo de sabedoria que muitos de nós aprovaríamos agora. O que antes era mérito hoje se transformou em vício. A arte de surfar tomou a posição, na hierarquia das habilidades úteis e desejáveis, antes ocupada pela arte de aprofundar-se. Se o esquecimento rápido é consequência da aprendizagem rápida e superficial, longa vida à aprendizagem rápida (curta, temporária, rasteira)! Afinal, se o que você precisa preparar é o comentário de amanhã sobre os eventos de amanhã, a memória dos eventos de anteontem será de pouca utilidade (BAUMAN, 2013, p.37 e 38).

Desperta atenção a expressão “**a arte de surfar**”, que caracteriza o agir com mais rapidez e leveza para as resoluções de situações diversas. Essa agilidade de ação pode tornar os procedimentos mais eficazes e dinâmicos.



Assim, nessa situação de surfar, o aprofundar de ideias torna-se um desafio no momento atual, pois essa atitude irá gerar certa demora na realização de novos projetos. Conseqüentemente, se tudo tem caráter de atender o que é imediato, nessa situação a memória não exerce nenhuma função, uma vez que as ações e ideias não precisam ser armazenadas, mas descartadas e substituídas por novas.

Ao transpor essa situação para a educação, vê-se que há condições para que esse *deslizar* responda às situações específicas em que a agilidade de resposta se faz necessária. Por isso, o surfar é um desafio, pois exige que algumas práticas pedagógicas sejam revistas e atualizadas, para que possam ser significativas e corresponder às expectativas desses instantes de rapidez.

Assim, a visão de educação em uma situação de liquidez faz-se em situação de ambigüidade: propicia as mudanças e, ao mesmo tempo, mantém à permanência de algo sólido e estruturado.

‘Preparar-se para a vida’ – aquela tarefa perene e invariável de toda educação – deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas conseqüências; deve significar treinar a capacidade de ‘mudar marcos’ e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado (BAUMAN. 2008, p. 177).

Bauman considera os sentidos duais ou duplos sentidos como um convite e um desafio para se compreender essa situação de ambigüidades e ambivalências, o que significa considerar que, no campo da educação, é possível haver significados opostos e sentidos ou sentimentos duais que podem não ser opostos. Sua certeza só serão possíveis a partir das próprias incertezas, perdendo-se qualquer referencial de autoridade que possa legitimar as ações. Situações ambíguas colocam o ser humano para conviver com as diferenças, o que exige dos autores sociais atitude de observância no vasto universo das adversidades oriundas dessas buscas rápidas, efetuadas em uma sociedade líquida, cujas situações de ambivalências colocam o ser humano para experimentar sentimentos duais que podem ser opostos ou não.

Apontou-se a questão das adversidades, que apesar de se fazerem presentes nem sempre são consideradas como desafios, mas como subsídios para desestimular qualquer busca em qualquer campo do conhecimento. Isso porque há certa dificuldade em lidar com algo que é oposto, com ideias, comportamentos e outros aspectos de diferenciação. Diferenciação esta que torna o ser humano único.

Parece oportuno trazer, de Bauman (2010, p. 53), um contraponto ao exposto no parágrafo anterior:

A chave do sucesso é 'ser você mesmo', e não 'ser como todo mundo'. O que vende melhor é a diferença, não a uniformidade. Já não basta ter conhecimentos e habilidades 'relacionadas ao trabalho', que também são dominados pelos que já desempenharam ou que são candidatos a desempenhar o mesmo ofício. É bem provável que isso seja, aliás, uma desvantagem. É necessário, ao contrário, ter ideias inusitadas, apresentar projetos fora do comum, nunca propostos antes, e sobretudo ter a vocação dos gatos para seguir seus próprios caminhos solitários.

É fundamental considerar a dificuldade de conviver com a diferença, mas o que prevalece, no contexto contemporâneo, é justamente o fato de os seres humanos conseguirem fugir às regras, evitando, assim, sua homogeneidade.

Nesse cenário, a identidade do educador passa por uma nova configuração, para estar nesse momento de liquidez, que exige dele a característica fundante do momento: a flexibilidade que irá auxiliar numa reflexibilidade. Em outras palavras, trará o revigoreamento do diálogo como resposta para o encontro entre as diferenças, bem como investimento em uma nova docência apoiada nas teorias da noção de professor reflexivo<sup>15</sup> e de epistemologia da prática<sup>16</sup>.

Em relação à educação, Bauman considera que:

A educação assumiu muitas formas no passado e provou ser capaz de ajustar-se às circunstâncias cambiantes, estabelecendo novas metas e desenvolvendo novas estratégias. Devo, contudo, repetir – a mudança atual não é como as anteriores. Em nenhum outro momento decisivo da história, os educadores foram confrontados com um desafio realmente comparável ao que o divisor de águas contemporâneo apresenta. Simplesmente, jamais estivemos nesta situação antes. A arte de viver em um mundo supersaturado de informação ainda está por ser aprendida. Da mesma forma que a arte, ainda mais difícil, de preparar a humanidade para essa vida (BAUMAN, 2002, p. 57-58).

O grande desafio para a educação, que mantém em sua essência princípios de uma modernidade, é fazer frente às informações que acontecem a todo instante. É preciso aprender a processá-las para poder mediá-las nos seus espaços de ação, na escola e em todos os momentos em que há preocupação com uma educação formal.

---

<sup>15</sup> Professor reflexivo: “[...] fortalece a tese do professor como intérprete e autor (portanto, a ideia do professor reflexivo) de sua própria prática pedagógica, como alguém que não é um mero aplicador das ideias dos outros (os que “pensam” a educação)” (ALMEIDA, 2009, p. 89).

<sup>16</sup> Epistemologia da Prática: uma reordenação da teoria com a prática.

Na citação acima, constata-se um grande desafio: o de estar na educação e aprender a ser um educador que vê nas tradições as possibilidades de novas significações para as gerações atuais. Isso ratifica a hipótese que permeia este trabalho: A educação tem significação a partir do momento em que oportuniza ao ser humano condições de humanização, para que possa de forma crítica efetuar o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais de seu tempo.

Portanto, cabem várias análises a fim de justificar o fato de estarmos na educação, lugar que ainda é considerado como o responsável pela organização social. Para combater essa ideia de responsabilizar a educação, Facci (2004), autora de *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor*, em partilha com outros autores apresenta situações, que no momento tornam visível como está marcada a concepção de educação e da escola:

A Competitividade no mundo econômico é naturalizada e busca-se, por meio da escola, preparar os alunos para ela no mercado nacional e internacional. A escola, de acordo com Tomaz Tadeu Silva (1997, p.12), é vista pela concepção liberal como um meio de transmissão de ideias que defendem as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. E também, de acordo com o autor, 'há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal'. O objetivo da escola enquanto uma instituição que possibilita ao indivíduo se apropriar do conhecimento científico produzido pela humanidade, coletiva e historicamente, e, dessa forma, conscientizar-se dos limites individuais impostos pelas construções sociais, parece não ser considerado. (FACCI, 2004, p.9-10).

Esse é o cenário que se vivencia em relação ao proposto sobre a educação, ou seja, a formação para a adequação ao mercado de trabalho, que em sua essência tende pela aplicabilidade, ou seja, o fazer prático das coisas, em detrimento da construção de um conhecimento mais reflexivo e humanizado. Apesar desse contexto, há alguns indícios de humanização, que advêm de normas reguladoras<sup>17</sup>, mas que infelizmente constituem somente uma ação normativa, feita para atender alguns critérios avaliativos.

Nesse cenário, a figura do professor como mediador do conhecimento passa a ser concebida. Ele passa a ser visto como o responsável por uma inserção correta, pois dentro das próprias instituições ele é avaliado, principalmente para verificar se os conteúdos que aborda correspondem ao que é exigido no mercado. Novamente se constata a manutenção de uma educação com base de solidez, advinda de sua origem, em um momento de modernidade.

---

<sup>17</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (CNE/CES). Catálogos de Cursos, Resoluções.

O contexto aqui referido é o que se passa a analisar, com base na leitura realizada do artigo de Ana Maria Nicolaci da Costa (2004), denominado *A Passagem Interna da Modernidade para a Pós-modernidade*. A autora apresenta essas diferenças de nomenclatura a partir de vários autores. Nesta tese restringiremos esses autores somente a Lyotard, Bauman e Lipovetsky.

O momento atual, devido às características abordadas ao longo deste capítulo, possibilita várias interpretações que emergem das percepções dos autores e da análise que desempenham para retratar essa realidade.

Para distinguir a modernidade da pós-modernidade, Costa (2004) apresenta esta lista:

Ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fundamento definitivos de explicação, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado etc. (COSTA, 2004, p. 83).

Segundo a autora, as características elencadas na citação acima são utilizadas por analistas da pós-modernidade para definir a modernidade.

A importância de fazer esses apontamentos está no aspecto de justificar o tema que está sendo discutido, a fim de discorrer sobre educação na contemporaneidade, sendo necessário deixar claro o que significa esse momento histórico e o seu impacto na formação do ser humano.

Ao trazer o conceito para análise, por meio dos autores citados, o objetivo é compreender a especificidade de cada colocação, o papel que a educação e a formação exercem na situação de uma modernidade líquida, que mantém princípios de uma modernidade sólida e a busca de objetividade e universalidade do conhecimento.

Assim, olhar para a educação na modernidade líquida, buscando identificar os desafios para que propicie uma transformação que atenda aos anseios do momento, contrasta com a concepção de educação elaborada na modernidade.

### **2.3 Zygmunt Bauman – Modernidade Líquida**

Neste subitem, aborda-se o conceito de modernidade líquida, utilizando uma subdivisão proposta na obra de Zygmunt Bauman "*Modernidade Líquida*": Emancipação, Individualidade, Tempo/Espaço, Trabalho e Comunidade. Durante a explanação serão efetuados diálogos com outros autores que tratam dos conceitos abordados nessa obra.

Bauman aponta a mudança ocorrida ao considerar que passamos de uma sociedade sólida para uma sociedade líquida, que traz como característica marcante a situação de **liquidez**. Com essa liquidez, torna-se mais fácil a adaptação ao meio, pois novas formas sempre atendem às necessidades que surgem nesse estar social.

A liquidez é uma característica peculiar que define as ações em um momento de ambiguidades e ambivalências, permitindo agilidade para se tomarem novos lugares nas situações que se apresentam. Nessa situação, o ser humano deve agir com flexibilidade, para que possa se adaptar às novas circunstâncias ao longo de sua vida, nos grupos sociais, na igreja, no trabalho, nas relações, etc. Em outras palavras, deve estar constantemente aberto a mudanças.

A discussão inicial, na obra, parte do entendimento de **emancipação**, que de maneira geral é definida como a condição de ser independente, libertando-se daquilo que impede o movimentar das coisas. Assim, é importante que as coisas estejam em estado líquido, possibilitando certa leveza na ação, o que, em parte, justifica a situação presente, porque também caímos naquilo que não pode durar sem se deter, ou seja, as coisas são rapidamente substituídas por outras.

Para enriquecer esse apontamento em relação à emancipação, a presença de Freire e Adorno contribui para um maior entendimento, bem como para um debate com Bauman, considerando-se o capitalismo atual que, de acordo com Bauman, é um sistema de exploração de fontes e energias e de seu esgotamento. De certa forma esse sistema também contribui para a esfera atual da educação, porque

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema **parasitário**. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência (BAUMAN, 2010, p. 9).

O capitalismo e a exploração de pessoas também são temas caros a Paulo Freire. Pretende-se aqui, no entanto, destacar a questão do processo emancipatório na obra de Freire (2014b), diante de um capitalismo que não favorece o processo de formação para a emancipação. Contudo, Freire constata que a emancipação é um desafio, um ato de coragem, especialmente, um ato de libertação da consciência por meio da educação, que possibilita as condições para manifestação do ser humano por meio da palavra. Segundo Freire, educar é um ato político e social atravessado pela palavra. Palavra, material utilizado pelo educador para uma alfabetização que vai além da simples leitura dos códigos, para ressignificá-los. “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a aju-

dar-se. (E aos povos também.<sup>18</sup>) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 2014c, p.56).

Assim, pode-se dizer que nasce também a proposta de uma educação problematizadora ratificada como sendo a condição favorável para que o ser humano possa transformar as suas relações. Essa transformação é o resultado de sua escolha, para poder efetuar, como apontado na obra *Pedagogia do Oprimido* (2014b), a passagem de uma situação de oprimido para uma humanização, enfraquecendo a existência de oprimidos e opressores.

Entre Freire e Bauman, em relação ao conceito discutido, estabelece-se uma diferença: para Freire (2014b), a educação está associada com a ideia de uma libertação contínua, e não pautada num movimentar-se social, apontado por Bauman.

Adorno (1995), a partir da experiência de uma vivência desumanizante em relação aos dois episódios mundiais ocorridos no século XX, que mostraram a degradação da espécie humana, propõe a análise em torno da emancipação como sendo uma condição interna de viver sem a existência de um peso existencial.

Essa visão do pensador está associada aos dramas ocorridos principalmente na segunda grande guerra mundial, com a evidência dos extermínios e, de forma impactante, do *Campo de Concentração de Auschwitz*. Essa realidade possibilitou que toda a sua teoria fosse elaborada em torno de uma crítica a uma sociedade que está mais envolvida numa situação de consumo do que na busca por meio de uma análise, de um modo mais original e/ou verdadeiro de viver.

A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar às condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não emancipadas, na medida em que aos domingos deixam de lado qualquer análise nos estádios esportivos (ADORNO, 1995, p. 180).

A presença de Freire e Adorno possibilita uma visão mais ampla da emancipação, não somente no que tange o aspecto externo das ações, mas também do aspecto interno influenciado pelas ações do ser humano.

---

<sup>18</sup> Mater et Magistra, João XXIII.

Corroborando Bauman (2001), ao apontar que essa **liberdade** seja a grande busca, tem-se aqui uma advertência sobre as consequências oriundas desse posicionamento.

Não se engane: agora, como antes – tanto no estágio leve e fluído da modernidade quanto no sólido e pesado -, a individualização é uma fatalidade e não uma escolha. Na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora da jogada (BAUMAN, 2001, p. 43).

Assim, esse estado de liberdade aponta duas questões: uma a ser como bênção, e a outra, como maldição. Bênção, quando possibilita ao indivíduo agir conforme os seus desejos e necessidades, e maldição, quando o torna responsável pelos atos e ações advindos desse estado de liberdade sem o devido amparo nos momentos de erros e falhas.

Embora Bauman aponte o ato de liberdade como ambíguo, é preciso fazer indagações a esse respeito, para entendê-lo: Essa liberdade está caracterizada como direito à locomoção, como apontado no artigo *XIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos*? Enfim, o indivíduo é livre para agir, ou todas suas ações são para atender a uma necessidade social específica? Qual é essa liberdade? A educação, como algo emancipatório, oportuniza o pensar sobre o agir livre, ou instiga no ser humano a necessidade desse agir e ter condições de responder a que vem a ser essa liberdade.

Dentre essas exigências sociais, o próprio trabalho pode gerar uma situação de não liberdade, quando se trabalha desconhecendo todo o processo produtivo, tornando o ser humano, segundo Marx, alienado em relação ao seu próprio trabalho.

Portanto, todos buscam esse estado de liberdade com a intenção de ter autonomia nas decisões e mudá-las sempre que houver necessidade.

Outro ponto trabalhado por Bauman (2001) refere-se ao conceito de *individualidade* que, diante da esfera política, é um conceito incompleto e controlado. Ao fazer referência à incompletude e ao controle, Bauman dá como exemplo o capitalismo que, ao exercer o poder produtivo, detém certo controle da população, fazendo com que ela aja de acordo com o que está sendo implantado. Nesse sentido, é possível afirmar que as pessoas vão perdendo a sua individualidade e que, por vezes, sequer têm consciência, mesmo sabendo que no capitalismo há submissão aos meios de produção e consumo.

Para retratar a influência do capitalismo sobre o ser humano, Bauman faz a distinção de dois momentos desse sistema, ao contextualizá-lo em uma sociedade numa situação sólida ou numa situação líquida.

Em sociedades com características de solidez, o capitalismo segue uma ordem em que o trabalhador tem a sua responsabilidade posta somente em um ponto de produção; conseqüentemente, não apreende o processo produtivo em sua totalidade.

**‘Ordem’, permitam-me explicar, significa monotonia, regularidade, repetição e previsibilidade;** dizemos que uma situação está ‘em ordem’ se e somente se alguns eventos têm maior probabilidade de acontecer do que suas alternativas, enquanto outros eventos são altamente improváveis ou estão inteiramente fora de questão. Isso significa que em algum lugar alguém (um Ser Supremo pessoal ou impessoal) deve interferir nas probabilidades, manipulá-las e viciar os dados, garantindo que os eventos não ocorram aleatoriamente (BAUMAN, 2001, p. 66) [grifos nossos].

Com esse mecanismo de controle, as possibilidades de erros são menores, pois todas as ações são previamente determinadas e alinhadas para a obtenção de um resultado almejado, visto que o trabalhador executa sempre os mesmos procedimentos relacionados à função para a qual foi contratado.

No contexto de uma sociedade líquida, o capitalismo cria a figura de uma liderança que tem o papel de seduzir a equipe de trabalho, favorecendo assim o despertar para um envolvimento amplo, mesmo que breve, de todo o processo produtivo da empresa. Essa autonomia proposta pode ser adquirida no momento em que houver, de fato, uma emancipação que conduza o ser humano para um agir de forma consciente, sem atitudes de alienações que justifiquem uma não participação.

Emancipação no sentido muito próximo ao proposto por Adorno (1995), para que o ser humano possa ser livre para tomar decisões e assumir a responsabilidade desse ato. Mas, como assegurar essa emancipação num sistema que constantemente afirma a necessidade de adaptações e que em muitas situações impede o ser humano de ser livre para escolher?

Entende-se que nessa tensão reside também a possibilidade de discutir a situação de **liquidez** da sociedade, contando com a possibilidade de refletir sobre alguns pontos importantes, tanto da situação de **solidez**, quanto da de liquidez, pois essa tensão cria condições de olhar para a realidade e não vê-la, por meio de um único olhar. Assim, essa emancipação se faz com essa possibilidade de novos olhares.

Em ambas as situações há a influência do capitalismo, por meio do trabalho, porque a preocupação central está com o desenvolvimento produtivo, independentemente da constituição do ser humano. Assim, no momento de uma solidez, o controle é mais eficaz, pois há uma única visão e, diante de uma liquidez, a alternância e a rotatividade fazem com que haja uma certa perda de controle de qualidade daquilo que foi produzido, justamente por não haver adesão ao trabalho.

Tudo, por assim dizer, corre agora por conta do indivíduo. Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível (BAUMAN, 2001, p. 74).



Outro fator que Bauman (2001) aponta em relação ao capitalismo líquido está relacionado à apropriação, pelos indivíduos, das imagens de grandes celebridades que refletem “um ideal de vida”, influenciando o apelo ao consumo como forma de identificação com aquilo que o indivíduo quer ser.

Esse espelhar-se em outra pessoa é recorrente numa sociedade como a brasileira, que o tempo todo cria figuras de sucesso. Isso pode acarretar uma perda da essência, tornando-se o indivíduo um novo ser, comprometendo a si próprio. Portanto, essa busca da individualidade em um contexto de liquidez faz-se no momento em que há um apelo em identificar-se por meio do ato de consumir.

À medida que essa liberdade fundada na escolha de consumidor, especialmente a liberdade de auto identificação pelo uso de objetos produzidos e comercializados em massa, é genuína ou putativa é uma questão aberta. Essa liberdade não funciona sem dispositivos e substâncias disponíveis no mercado. Dado isso, quão ampla é a gama de fantasias e experimentação dos felizes compradores? (BAUMAN, 2001, p. 99).

O que se pode avaliar diante dessa situação apontada pelo autor é a total dependência atual das pessoas em relação ao que o mercado propõe, tanto nos estereótipos como nas formas de se posicionar diante da realidade. Essas situações são apresentadas por uma mídia que tem o papel preponderante de propagar a ideologia do consumo e do entretenimento sem criticidade.

Essa situação é apontada também por Adorno no momento em que, com o conceito de *Indústria Cultural*, apresenta uma sociedade que não avalia a qualidade do que é produzido e veiculado, mas sim o fator lucrativo dos produtos.

Apesar dessa existência massificadora por parte dos detentores do poder, deve-se considerar, também, que há parcelas da sociedade, ainda que pequenas, que não se deixam levar por um consumo desenfreado, ou por um consumo pelo consumo, sem a menor consciência.

Portanto, essa generalização efetuada por Bauman é feita a partir de um ponto de vista, o do capitalismo parasitário, mas há outras situações que devem ser revistas e avaliadas. Diante disso, podem-se considerar as regiões interioranas do país, em que esse consumo não se faz como forma de identidade, mas sim como forma de partilha entre as pessoas daquele grupo social<sup>19</sup>.

Bauman (2001), ao fazer a análise da sociedade, aponta a existência do *tempo e do espaço*, outro tópico abordado na sua obra *Modernidade Líquida*. “A história do tempo

---

<sup>19</sup> Grupos Sociais: formam uma coletividade identificável, estruturada e contínua de pessoas sociais, de pessoas que desempenham papéis recíprocos segundo determinadas normas, interesses e valores sociais, para a consecução de objetivos comuns.

começou com a modernidade. De fato, a modernidade é, talvez, mais que qualquer outra coisa, a história do tempo: a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (BAUMAN, 2001, p.128-129).

Segundo Bauman (2001), o *espaço* é um lugar de significações para o consumo, a vivência ou outro ambiente que a pessoa valorize. Assim, o ato de ir às compras é identificado como uma viagem no espaço e no tempo, sendo o espaço aquele que pode ser preenchido em certo tempo, e sendo o *tempo* aquilo que é necessário para preenchê-lo.

Nessa discussão sobre tempo e espaço, ao se considerar um mundo fluído, o espaço torna-se maior na medida em que há o desenvolvimento de novas tecnologias que ultrapassam a necessidade de um espaço físico e de um tempo delimitado. As pessoas interagem a partir de qualquer ponto e a qualquer momento.

Essa situação gera uma instantaneidade, possibilitando a realização de várias funções ao mesmo tempo, para o atendimento das necessidades e dos desejos das pessoas. Há que se ressaltar que todo o avanço tecnológico cria condições favoráveis, entre eles o ensino na modalidade a distância e a comunicação pelas redes sociais, condições que independem de um tempo (momento) e de um espaço (lugar).

No transcorrer da obra, Bauman (2001) traz para a discussão o tópico denominado *trabalho*, começando com a ideia da necessidade de o indivíduo estar com os pés firmes no presente para, assim, poder dominar o futuro. Isso porque a expansão do indivíduo se faz a partir do poder que tem sobre o presente.

Portanto, o indivíduo é colocado como regente daquilo que quer, sustentado na autoconfiança e no desenvolvimento. Ratifica-se, assim, que é no trabalho que o indivíduo se faz, mas ressaltando que esse trabalho deve ser claro para o próprio trabalhador, ou seja, ele deve ter consciência das implicações positivas ou negativas desse trabalho.

Na relação com o trabalho em uma situação de um estado sólido, em que há um planejamento para um período extenso, provavelmente o indivíduo trabalhará na mesma empresa até a sua aposentadoria, quando ela ainda é respeitada pelos governos. Já em uma situação de estado líquido, há um movimento curto abrindo espaço para um trabalho mais fluído, ou até mesmo a troca constante.

O trabalho escorregou do universo da construção da ordem e controle do futuro em direção do reino do jogo; atos de trabalho se parecem mais com as estratégias de um jogador que se põe modestos objetivos de curto prazo, não antecipando mais que um ou dois movimentos. O que conta são os efeitos imediatos de cada movimento; os efeitos devem ser passíveis de serem consumidos no ato (BAUMAN, 2001, p. 160).

Percebe-se que a modernidade exige flexibilidade e que abre espaço para um trabalho mais fluído. Há necessidade, portanto, de que o indivíduo tenha um novo estilo,

pois permanecer parado o impedirá de olhar para o futuro e até mesmo de reagir diante das constantes mudanças.

Entretanto, o que significa um indivíduo ficar parado? Nesse contexto, talvez seja manter-se sempre na mesma função, sem almejar outras possibilidades de ascensão de cargos, tarefas e planos de carreira.

A recompensa para o indivíduo vem daquilo que lhe traz entretenimento, e não daquilo que o enobrece, e é esse o perfil preferido de trabalhador pela sociedade líquida. Assim, surgem dois posicionamentos distintos, em relação ao trabalho e na própria constituição do ser humano: o entretenimento e o enobrecimento pelo trabalho.

No momento atual, é considerado como necessário que o trabalhador demonstre satisfação com aquilo que está executando, e não que simplesmente efetue um trabalho de forma mecânica, visando apenas a um contracheque no final do mês. Em outras palavras, há preferência pelo trabalhador que torna seu trabalho agradável e leve, ainda que essa seja uma ideologia perversa, porque não se discute o que é de fato esse trabalho leve, mas o que ele parece ser.

Como último tópico da obra, Bauman (2001) apresenta a ideia de *comunidade*, que remete ao sentido de comunidade científica, o local ideal para viver uma vida significativa e compensatória, pois é importante para o indivíduo participar de seu meio de forma ativa.

Deve-se considerar que nem sempre essa participação é espontânea. Assim, novamente se constata uma ambiguidade: a liberdade de participar e as regras estabelecidas para a participação.

Uma das características da modernidade líquida está na existência do “*cloakroom*”, ou comunidade do carnaval, que permite que as pessoas abandonem sua forma casual para tomar novas formas. Considerando esses tópicos da obra *Modernidade Líquida*, o conceito torna-se mais compreensível.

Segundo Bauman (2001), o termo *Modernidade Líquida* refere-se à época atual, pautada nos conjuntos de relações e instituições com imposição na base da contemporaneidade. Uma época de liquidez, fluidez, volatilidade, incerteza e insegurança, que dá origem a um mundo incerto e precário.

O título de um artigo apresentado em dezembro de 1997 por um dos analistas mais incisivos de nosso tempo, Pierre Bourdieu, é ‘Le précarité est aujourd’hui partout’. O título diz tudo: **precariedade, instabilidade, vulnerabilidade**, é a característica mais difundida das condições de vida contemporâneas (e também a que se sente mais dolorosamente). Os teóricos franceses falam de précarité, os alemães, de Unsicherheit e Risikogesellschaft, os italianos, de incerteza e os ingleses, de insecurity – mas todos têm em mente o mesmo aspecto da condição humana, experimentada de várias formas e sob os nomes diferentes por todo o globo, mas sentida como especialmente enervante e deprimente na parte alta-

mente desenvolvida e próspera do planeta – por ser um fato novo e sem precedentes. O fenômeno que todos esses conceitos tentam captar e articular é a experiência combinada da falta de garantias (de posição, títulos e sobrevivência), da incerteza (em relação à sua continuação e estabilidade futura) e de insegurança (do corpo, do eu e de suas extensões: posses, vizinhança, comunidade) (BAUMAN, 2001, p. 184) [grifos nossos].

Nessa citação, Bauman mostra os aspectos que configuram o cotidiano contemporâneo, em que a sensação de instabilidade reafirma a condição de vida fundamentada em uma determinada precariedade. As relações de trabalho ou afetivas não buscam o amadurecimento e o envolvimento para um longo prazo, mas para a satisfação de uma necessidade imediata. Tudo tem que ser vivido e ter uma resolução imediata, caso contrário não se faz necessário.

Nesse cenário de inconstância, o homem contemporâneo sente necessidade de satisfazer-se de maneira imediata, pois não há tempo para postergar seus desejos.

Na falta de segurança de longo prazo, a 'satisfação instantânea' parece uma estratégia razoável. O que quer que a vida ofereça, que o faça *hic et nunc* – no ato. Quem sabe o que o amanhã vai trazer? O adiamento da satisfação perdeu seu fascínio. É, afinal, altamente incerto que o trabalho e o esforço investidos hoje venham a contar como recursos quando chegar a hora da recompensa. Está longe de ser certo, além disso, que os prêmios que hoje parecem atraentes serão tão desejáveis quando finalmente forem conquistados (BAUMAN, 2002, p. 185).

No transcorrer da exposição de sua teoria, o que vai ficando como fio condutor é a noção de liquidez, pois nessa modernidade líquida tudo o que tem caráter de solidez é visto como uma ameaça que limita a liberdade de movimento e impede a busca por novas oportunidades.

Assim, assumir compromissos, trabalho e relações afetivas, por exemplo, trazem a marca de um não crescimento e de uma não inserção na contemporaneidade, em que tudo tem um tempo de validade.

Esse descompasso entre a solidez com características de permanência e essa liquidez que desfaz as estabilidades sólidas configura-se em constantes mudanças.

O mundo pós-moderno desfaz as formas tradicionais do controle social e abre a porta para a automatização dos pessoas (seja no plano familiar, sexual, religioso, etc.). Os indivíduos pegam, abandonam, compõem, recompõem segundo sua vontade. É a lógica do *self-service* que descrevi em *A era do vazio*, e essa é uma metáfora que me parece apropriada. Evidentemente, os indivíduos não são livres e um céu inteligível, pois, como dizia Sartre, a liberdade está sempre em situação. Mas essa situação não preordena mais o mundo no qual você está. A modernidade é isso (LIPOVETSKY, 2006, p. 151).

Para Bauman (2001), a situação de liquidez é uma forma diferente e nova da modernidade e apresenta duas características significativas: uma em que há uma perda de

uma mudança histórica da situação condutora do ideal moderno, e outra, a do fato de se delegar, para o indivíduo, toda a responsabilidade de suas ações, o que corrobora a citação acima, de Lipovetsky (2006).

Nessa nova visão de modernidade, cabe ao ser humano a construção de sua identidade, mesmo que em caráter provisório, com a intenção de se adequar a uma determinada situação. É possível, assim, entender que o ser humano tem necessidade de construir, para cada situação, uma identidade específica.

Ao descrever a situação líquida, portanto, Bauman (2001) tem a intenção de demonstrar que o homem deve ter atitude crítica em relação às certezas que lhe são apresentadas, pois tudo tende a ter novas resoluções, como resultado das tensões que acompanham as ações nesse momento histórico.

### **2.3.1 Hipermodernidade e Pós-Moderno**

Com a abordagem dos pensadores apontados neste capítulo, objetivou-se fazer a leitura do conceito em Gilles Lipovetsky e Jean-Francois Lyotard, para verificar se trazem, em sua essência, as mesmas preocupações em relação ao momento atual, em relação ao pensado por Zygmunt Bauman.

#### **2.3.1.1 Hipermodernidade**

Antes de iniciar o entendimento do conceito proposto pelo pensador, faz-se necessário apresentá-lo. Lipovetsky é um pensador francês, nascido em 1944, professor de filosofia. Suas análises contribuíram para o entendimento da sociedade moderna, por meio das transformações ocorridas na moda. A ideia fundamental do autor sobre sua teoria da moda justifica o intento de trazê-lo para dialogar sobre o que se pode compreender como sendo a contemporaneidade.

Como Lipovetsky analisa a sociedade contemporânea? Ele faz sua análise ao empregar o prefixo grego *hiper* com o propósito de demonstrar o excesso vivido nas diversas ações diárias. Nesse aspecto, é interessante observar, nas ações humanas, o desejo manifestado: parece que estão buscando algo além de uma simples satisfação e, assim, o sentir-se capazes de responder plenamente às inquietações que vivenciam.

A **sociedade hipermoderna** é a sociedade da **hipervalorização** das sensações íntimas, em que os paradoxos da modernidade são bem visíveis:

Os indivíduos hipermodernos são ao mesmo tempo mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos (LIPOVETSKY, 2004, p. 27-28).

O indivíduo pertencente a esse momento de hipermodernismo deseja obter uma segurança que a própria situação não favorece. Portanto, tem como preocupação central viver o presente intensamente, para não ser surpreendido no futuro. Deve, a todo instante, estar em readaptação diante dos fenômenos que lhe aparecem, o que é o resultado de uma sociedade que apresenta estas características:

**Hipermodernidade:** uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer (LIPOVETSKY, 2004, p. 26) [grifo nosso].

Considera-se em Lipovetsky o conceito relacionado à velocidade extrema que provoca as mudanças que afetam a sociedade atual.

Para situá-lo na educação, fez-se a leitura de uma entrevista do filósofo num site<sup>20</sup>, em que ele se posiciona diante da educação. No momento em que se percebeu a intenção do autor, estabeleceu-se associação com uma preocupação em Adorno, em relação ao papel da criança na educação e, conseqüentemente, quanto a sua contribuição para a formação de uma sociedade menos truculenta.

O problema é que os sistemas educativos funcionam bem para as elites, mas não para os que nascem em situação desfavorável, não só no Brasil, mas mesmo na França e até na Inglaterra. Há jovens que passam dez anos na escola sem aprender a ler, que são incapazes de compreender uma linha de texto. Como esperar que essa pessoa encontre um lugar na sociedade? Por isso a ideia atual de que a escola fracassa enquanto forma de ascensão social. A educação precisa ser capaz de permitir que os mais fracos socialmente participem de verdade do movimento democrático. E isso só se resolve investindo nas primeiras séries, nas crianças bem pequenas, pois é algo que não se consegue corrigir depois que crescem (LIPOVETSKY, 2019, p. 1).

Com essa proposta de educação como caminho para uma participação social, vê-se em Lipovetsky a mesma ideia que se tem apontado ao longo deste trabalho. Acredita-se que está, na educação, a proposta de se considerar os elementos que propiciem aos

---

<sup>20</sup> <https://www.fronteiras.com/entrevistas/gilles-lipovetsky-educacao-nao-e-algo-passivel-de-prazer-ininterrupto>. Acessado em 12/07/2019.

envolvidos essa participação social, a fim de atuarem de forma consciente em seus espaços sociais.

A figura da criança na educação implica, em termos, obviamente, a ideia de que não se pode ser tão romântico, a ponto de se pensar que todos, pensantes da educação, têm as mesmas ideias em relação ao desenvolvimento da criticidade e da humanização. Sabe-se que há interesses de aniquilamento das ideias, e é justamente nesse estágio que esses procedimentos são mais intensos.

No entanto, mesmo tendo essa compreensão da realidade, não se pode deixar de olhar além do que é proposto e lutar para que, de fato, o trabalho desenvolvido desde a infância tenha condições de tornar a convivência mais fraterna, ética, solidária e, por que não dizer, humana.

É relevante também apontar que essa educação proposta em tempos contemporâneos, quando é apresentada de forma lúdica e leve, no pensar de Lipovetsky, não condiz com o caráter pesado e difícil do aprender.

Mesmo na civilização da leveza, nem tudo pode ser leve o tempo todo. Precisamos formar pessoas que pensem, que criem, que façam o mundo progredir. E não se faz o mundo progredir com leveza. É necessário uma escola respeitosa, humanista e compreensiva – não leve. Temos necessidade de uma educação que recomponha uma cultura geral, com currículo mais rico, que permita interpretar, argumentar, expressar um pensamento racional e coerente (LIPOVETSKY, 2019, p.1).

Esse aspecto duro do aprender leva a pensar na visão tradicional da educação, que é uma das características de um instante de solidez presente em vários momentos da educação em tempos de liquidez, quando se criam currículos, horários de aulas e o formato da escola que, em muitos casos, lembra lugares de confinamento. Por outro lado, há que se concordar com Lipovetsky, quanto à necessidade de se olhar para o aprender como fato social que demanda regras e determinação, o que nem sempre uma situação lúdica permite.

Para complementar as ideias partilhadas com esse autor, tem-se como exemplo hipotético o de uma criança que, nos anos iniciais do processo educacional, frequenta uma escola com o formato de castelo. Nesse ambiente, ela é tratada como personagem da realeza. Ao passar para a fase seguinte de seu processo educacional, poderá sair desse castelo e ser alocada em um espaço diferente. O problema é que, quando sai desse castelo idealizado, poderá adentrar um castelo cinzento com rotinas que não condizem com a vivenciada no ambiente anterior. Com esse exemplo, aponta-se que, desde o início de seu processo educacional, a criança deve ser apresentada à realidade, de ma-

neira leve, sim, mas sem ocultar nem disfarçar os caminhos de sua trajetória, que deve ser cuidadosa, amorosa e sensata.

Portanto, apresentando essa realidade à criança de forma participativa, ela terá condições, a partir de todo o aparato recebido durante sua constituição, de propor transformações em seu contexto de vida.

### 2.3.2.2 Pós-moderno

O mesmo procedimento efetuado com as ideias de Lipovetsky foi feito em relação a Lyotard, apresentando o autor para posteriormente fazer uma elucidação do conceito que lhe é pertinente – o Pós-moderno. Há que se ressaltar, segundo Silvio Gallo (2006), que a expressão pós-moderno foi utilizada pela primeira vez na literatura filosófica a partir de Lyotard:

Este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de pós-moderna. A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação à crise dos relatos (LYOTARD, 1993, p. xv).

Seu posicionamento e definição do pós-moderno explicita a própria procura do pensador para definir a contemporaneidade.

Nascido em 1924, na França, Lyotard teve participação significativa nos movimentos que ocorreram nos anos 50-60, que culminaram nos acontecimentos políticos de 1968<sup>21</sup>. Sua participação nesses movimentos caracterizou-o como um pensador de postura política radical, aquele que defende a necessidade de perpetuar o engodo de uma libertação da verdade, aquela que, durante séculos, foi uma poderosa ferramenta de poder e controle, sendo seu esclarecimento algo difícil de ser concretizado.

Nos apontamentos apresentados por Lyotard (1993), há preocupação em apontar a alteração do saber e a falência dos “metarrelatos”, definidos como os discursos filosóficos que tomam características universalizantes.

NA SOCIEDADE e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade seja qual for o

---

<sup>21</sup> ‘Lyotard foi ativo nos círculos políticos de esquerda no início dos anos 60, mas, ao publicar *Economia Libidinal* (1974), já encontrara muito a que se opor no marxismo ortodoxo. Com *A Condição Pós-moderna* (1979), criticou o modernismo e os valores do Iluminismo [...]’ (LAW, 2009, p. 341).



modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato da emancipação (LYOTARD, 1993, p. 69).

Segundo o apontamento apresentado por Lyotard, no momento em que há a negação dos *metarrelatos*, ou seja, das grandes teorias filosóficas que propunham a explicação definitiva da realidade, é possível fazer uma indagação: como ficam as construções filosóficas que ainda sustentam algumas argumentações como necessárias? Será que elas estão falidas? Será que são somente abstrações que não propiciam o entendimento da realidade?

Há que se concordar com o fato de que um discurso desvinculado de um contexto social, humano ou político não tem e não pode ter legitimidade para explicar a realidade, mas é preciso, com base nesses *metarrelatos*, construir contradiscursos que expressarão o cenário em que se estabelecem as interações.

Esses apontamentos geraram e ainda geram dúvidas e desconstrução, no sentido de uma não existência de verdades, características próprias desse momento em que as relações se estabelecem de modo fugaz, veloz e instável.

Com essa definição do conceito, julga-se que há condições de, a partir de Lyotard, compreender alguns elementos da situação presente e suas características de mudanças contínuas e velozes.

Ao negar os *metarrelatos*, Lyotard parece assinalar uma proposta educacional que se aproxima das propostas que apontam para a necessidade de uma educação a partir de um contexto determinado. Por isso, faz-se uma aproximação dessa ideia com a proposta pedagógica de Paulo Freire, no momento em que esse autor aponta a necessidade de educar a partir da realidade do educando.

É instigante poder opinar e ousar fazer essas aproximações, porque por meio delas torna-se possível visualizar o entorno e ter o sentimento de que há ideias que, mesmo em momentos ou territórios diferentes, suscitam a plenitude da vida e sinalizam possíveis transformações.

## **2.4 As Confluências dos conceitos: Hipermodernidade, Pós-moderno e Modernidade Líquida na Educação Contemporânea.**

Feito esse exercício, cabe efetuar um paralelo entre Lipovetsky, Lyotard e a abordagem de Zygmunt Bauman, referência principal deste trabalho, e suas influências na educação.

É possível entender que as definições tratam sempre de um momento de desconstrução diante de uma realidade que era orientada por princípios que caracterizavam a situação da modernidade, em que predominava a perenidade das coisas, ideias, etc.

Lipovetsky (2004) considera a sociedade pós-moderna como fluída e marcada por muitos contrastes e tensões, por isso a define como **hipermoderna**. Para ele, trata-se de uma sociedade em que impera o hiperconsumo, que caracteriza um acentuado apelo à cultura do excesso, em que as coisas se tornam intensas e urgentes.

Nesse apontamento de Lipovetsky, há confluência com Bauman, que descreve uma sociedade fluída, em que tudo é substituído com muita rapidez, para atender às necessidades internas:

Lamenta-se frequentemente o materialismo de nossas sociedades. Por que não se ressalta que, ao mesmo tempo, a moda consumada contribui para desprender o homem de seus objetos? No império do valor de uso, não nos ligamos mais às coisas, muda-se facilmente de casa, de carro, de mobiliário; a era que sacraliza socialmente as mercadorias é aquela na qual nos separamos sem dor de nossos objetos. Já não gostamos das coisas por elas mesmas ou pelo estatuto social que conferem, mas pelos serviços que prestam, pelo prazer que tiramos delas, por uma funcionalidade perfeitamente permutável. Nesse sentido, a moda desrealiza as coisas, dessubstancializa-as através do culto homogêneo da utilidade e da novidade (LIPOVETSKY, 2009, p. 203 e 204).

O consumo veloz de mercadorias, com maior troca, fazendo parecer que há despreendimento, esconde o fato de que o fetiche continua, o do consumo de mercadorias, a mudança fluída para consumir muito mais mercadorias: a casa dos sonhos é sempre uma ideia temporária, o carro ideal é sempre uma ideia temporária, cuja troca constante, de carro ou de casa, é sempre contínua e maléfica, porque produtos são extraídos da natureza, trazendo violação, devastação, prejuízos inimagináveis para a vida do planeta e para a de todos os seres humanos.

É o que se busca constantemente: a utilidade imediata das coisas, como resolução de desejos induzidos pelo apelo ao consumo, que não podem ser pensados, mas vivenciados, pois logo outros desejos aflorarão e novos descartes serão produzidos.

Seguindo essa ideia, em relação ao possuir, na contemporaneidade os objetos têm significação efêmera.

O que possuímos, nós o mudaremos: quanto mais os objetos se tornam nossas próteses, mais somos indiferentes a eles; nossa relação com as coisas depende agora de um amor abstrato, paradoxalmente desencarnado. Como continuar a falar de alienação num tempo em que, longe de serem desapossados pelos objetos, são os indivíduos que se desaposam deles? Quanto mais o consumo se desenvolve, mais os objetos se tornam meios desencantados, condições, nada mais que condições: assim caminha a democratização do mundo material (LIPOVETSKY, 2009, p. 204).

Assim, percebe-se que esse pensador, ao efetuar a análise do momento atual, traz semelhanças com as ideias de Bauman, no que se refere às rápidas alternâncias que substituem toda situação de solidez:

Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham 'data de validade', caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (BAUMAN, 2001, p. 74).

Portanto, Lipovetsky ratifica as características da realidade contemporânea apontadas por Bauman, principalmente quanto ao apelo constante pela substituição do imediato em detrimento de um fixar por um tempo indeterminado.

Com essas substituições, que desestabilizam as ideias que eram determinantes em um momento de modernidade, por sua solidez, ou melhor, por sua durabilidade, o próprio saber, como observa Lyotard (1993, p. 3), sofre essas influências: "Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto, ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial, e as culturas, na idade dita pós-moderna".

Nessa citação, em que se aponta a mudança do saber alinhada de acordo com as alterações que ocorrem nas sociedades, há a presença de ideias de Bauman, que pondera sobre a liquidez que caracteriza a situação atual:

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (Bildung) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu "valor de uso" (LYOTARD, 1993, p. 5).

Segundo Lyotard (1993), no momento em que os *metarrelatos* perdem a sua credibilidade, nota-se um desenvolvimento das técnicas e das tecnologias, que têm como preocupação primordial o favorecimento de uma constituição mais rápida do saber, para que possa ser significativo para a nova realidade<sup>22</sup>.

Talvez nesse aspecto Lyotard chegue a desconsiderar a constituição teórica que embasa o desenvolvimento técnico. Fica, portanto, uma indagação: essa tecnologia, no

---

<sup>22</sup> Como apontada por Bauman e Lipovetsky – sociedades de consumo.

instante em que, hipoteticamente, nega os metarrelatos, não estaria substituindo-os por novas ideias universalizantes? Com essa negação dos metarrelatos, que tinham a proposta de apreensão da realidade, num momento de liquidez, pode-se notar que as novas tecnologias buscam traduzir as necessidades de agilidade exigida por este momento. Assim, talvez seja possível intuir e induzir que as tecnologias traduzem, em suas evoluções constantes, aspectos de explicação de um novo modo de estar neste contexto de liquidez.

Bauman, ao efetuar sua análise sobre a situação atual do ponto de vista sociológico, traz em suas reflexões os elementos constituidores das análises, tanto de Lipovetsky, que aponta as transformações sociais advindas da moda, quanto de Lyotard, que aponta a descrença em relação aos metarrelatos.

O que se julga pertinente entre esses pensadores está no fato de tratarem, em suas teorias, sobre as mudanças de um estado de solidez para um estado de liquidez, sem, contudo, haver a negação definitiva de uma situação anterior. No instante em que se efetua a mudança de uma situação para outra, permanecem sinais da situação anterior nesse novo posicionamento.

Ao terminar essa análise sobre o conceito de contemporaneidade e das suas respectivas nomenclaturas e da abordagem da experiência em Larossa, entende-se que foi construída uma preparação para analisar a educação nesse contexto que a desafia e que demanda novos procedimentos. Procedimentos que estabeleçam a harmoniosa leveza do viver com consciência e posicionamento frente às manifestações da realidade.

Ao fechar este capítulo, propõe-se que a educação seja pautada considerando o contexto de que se faz, pois é associada ao movimento da realidade que consegue cumprir o seu papel de emancipação, dando condições para possíveis transformações dessa mesma realidade.

Portanto, para a obtenção dessas condições, é necessário que a formação seja pensada e analisada sempre a partir das necessidades do contexto local, mas sem perder o vínculo com outros contextos, de onde emerge a vida, vida em formação.

## **CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E SEUS DESAFIOS**

Neste capítulo objetivou-se refletir sobre a educação e a formação na contemporaneidade e seus desafios, tema culminante deste trabalho.

Realizou-se, até aqui, uma trajetória histórica da educação e uma análise sobre o conceito de contemporaneidade. Iniciam-se agora algumas considerações sobre a educação que estão sendo propostas desde a modernidade, relativas à busca pela formação humana de maneira sábia, crítica, reflexiva e participativa.

### **3.1 A Educação fundada em princípios modernos e a situação de uma realidade líquida**

Como apresentado no primeiro capítulo, que trata da constituição da educação na modernidade, o princípio norteador está em torno da figura do ser humano que compõe esse novo cenário social, com a função de organizá-lo.

Para os viventes nessa modernidade, é oportuna a ideia do autor Gadea (2007, p. 49-50), que apresenta o aspecto controlador que norteia o período da modernidade:

[...] Pode-se deduzir, por conseguinte, que as diferentes histórias consagradas têm sempre situado a dinâmica da modernidade sob o fogo cruzado do disciplinamento, por um lado, e a liberação das ataduras pré-hispânicas, coloniais e comunitárias, por outro. Ainda que sejam reconhecidas as histórias de liberação que acompanharam a dinâmica da modernidade, a lógica disciplinar e uniformizadora estabeleceu-se, também, em fator constitutivo dela. As instituições, pelo simples fato de reger a vida coletiva, controlam a conduta, estabelecendo padrões previamente definidos e canalizando-a numa direção específica. Este caráter controlador (e disciplinador) é inerente à institucionalização enquanto tal.

Cambi (1999, p. 198) também apresenta seu posicionamento em relação a essa situação da educação destinada a um indivíduo ativo na sociedade:

Tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orientar-se segundo novos valores estabelece novos modelos. A análise sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã.

A educação está realmente se adaptando às novas situações? Ao que parece, sim, posto que tem apresentado como objetivo propiciar uma formação que seja significativa em relação ao contexto presente. Cabe, neste momento, uma indagação: há, de fato, preocupação em dar à educação condições para que seja construtora da transformação, ou ela ainda é uma das formas de manutenção social?

O que se pode ver e observar na atualidade é sempre um chamado para que a educação seja a auxiliar para a constituição de uma nova sociedade. Atualmente, a aspiração por esta sociedade, tem gerado até certo retrocesso de comportamento e leitura de mundo, visando a um moralismo que não tem estrutura alguma, ao contrário, está despertando no ser humano sentimentos adormecidos de ódio e intolerância. Considerando-se esses chamados, há que se observar sua contribuição nas transformações, sejam elas positivas ou negativas.

Mesmo nesse contexto contemporâneo ainda se pode ver e constatar atitudes pedagógicas que tendem para a manutenção social, ou seja, a educação com o mero papel de formatar o ser humano, para que ele contribua com a organização social sem nela intervir.

Considerando a afirmação de Cambi, vê-se que a educação, além de se preocupar com a formação humana, traz como proposta que o ser humano se reconheça como parte integrante do processo social que está sendo instaurado.

Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado (BOTO, 1996, p. 21).

Nessa afirmação de Boto (1996), o que chama a atenção é a atribuição dada à educação, como o poder de organização social, por meio de uma razão, com condições de ser organizadora e de dar respostas aos movimentos oriundos desta nova realidade, fruto de uma nova organização social.

Em concordância com o que afirma Boto, Freire (2014a, p. 17) pondera que o papel determinante da educação está justamente em possibilitar que o ser humano faça uma passagem de uma situação de opressão para uma situação de humanização, sem carregar consigo o hóspede opressor.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 2014a, p. 17).

Ao carregar consigo esse hóspede, ele o impedirá de estabelecer a libertação de uma maneira efetiva, ou seja, deixará de ser uma conquista para ser uma carga atribuída constantemente pelos opressores aos oprimidos, como garantia de perpetuação de uma dominação.

Nesse aspecto, Freire aponta a importância e as consequências de uma liberdade vista, não como doação, mas como uma conquista, uma busca que não tem um tempo determinado, “[...] que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 2014a). Vemos, nesse ato, a luta pela obtenção de uma liberdade apontada por Boto (1996) como “razão emancipatória”.

Onde está essa organização social proferida por Boto? Segundo Freire, no momento em que há uma ação de engajamento na luta por libertar-se, esse ato de libertar-se não chega a uma conclusão, porque é um ato de eterna busca, um *continuum*.

A educação elaborada, nesse momento, tem como principal preocupação a constituição de um ser humano civil, “civilizado, polido”, bem-educado e comprometido com sua própria formação, conseqüentemente, aquele que recupera a sua consciência cidadã e faz dela seu guia na vida e no mundo.

Assim, uma das funções da educação, segundo Cambi (1999), consiste em emancipar o ser humano intelectualmente, libertando-o dos preconceitos e das tradições acríticas, para que conquiste autonomia e liberdade, a fim de poder atuar e se posicionar frente aos desafios apresentados em seu cotidiano.

Sem dúvida, é instigante ver nos autores certa afinidade ou pontos de vista em relação a um determinado objeto, e aqui, de forma clara, a educação como uma das condições de contradição e resistência, é apontada por Adorno (1995, p. 182-183).

[...] diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Parece que nesse posicionamento está o início para uma emancipação como sinônimo de formação geral, no sentido de o ser humano saber se colocar diante da realidade de forma consciente e, por meio dessa consciência, segundo Freire, efetuar transformações sociais, políticas e humanas.

Uma emancipação que não contribui para uma melhora social mostra a sua inexistência, pois não há um despertar para uma humanização, ou seja, é um ressuscitar de

determinados *metarrelatos* que não conseguem mais convencer com sua própria organização, que não respondem aos gritos e clamores atuais.

Esses *metarrelatos* surgiram com a função de explicar a realidade, mas aos poucos foram sendo saturados, devido à falta de convencimento ou de organização social que eles propunham. Como exemplos, as grandes propostas filosóficas, entre elas o Iluminismo e o Marxismo, que acabaram sendo negados pelas próprias ações da humanidade.

O mesmo ocorre quando essa emancipação não tem a sua origem no interior do ser humano, pois essa atitude deve conduzir para uma tarefa que, segundo Freire (2014a), há que contribuir para transformar a realidade opressora em um espaço de construção de humanização, atestando um papel esperado dos seres humanos.

Tendo esse caráter emancipatório, a educação exerce um papel com condições de estabelecer uma leitura crítica da realidade vigente. Nesse sentido, a escola e a educação tornam-se espaços em que imperam a discussão e o debate sobre a realidade.

Contudo, essa forma de educação organizada na modernidade mantém-se no momento atual com as mesmas configurações, não só no formato didático, mas também na sua preocupação central: a formação humana e o controle dos saberes.

A educação atual, em relação à modernidade, traz uma diferença em relação aos educandos, que têm condições de transitar por vários mundos. Aponta-se, nesse sentido, a situação de mundialização (globalização), que permite maior envolvimento com outras culturas. Em muitas situações, esses envoltimentos se dão por meio de intercâmbios, no período de formação.

A educação, nesse contexto líquido, ou seja, de modernidade líquida, oferece mais flexibilidade e oportunidades de formações diferenciadas. Assim, segundo Bauman (2010), essas flexibilidades são resultados de um mundo em que não há conhecimentos consolidados. Constantemente, perseguem-se objetos sempre fugidios. Como objetos fugidios, pode-se apontar o próprio avanço tecnológico e seus componentes, com atualizações constantes, o que não possibilita maior apreensão, mas uma rápida substituição.

Nesse contexto, a educação tem que exercer mudanças, para poder acompanhar, embora de forma tímida, essa corrida ou alternância de conhecimentos.

Assim, uma das propostas de acompanhamento seria a modalidade de ensino a distância que, por meio de amparos legais<sup>23</sup>, também possibilita que a educação se torne mais atrativa, em atendimento aos interesses dos alunos.

---

<sup>23</sup>Diretrizes que norteiam a educação: LDB, DCN e Resoluções dos Conselhos responsáveis.



Nos últimos anos, com a progressiva entrada, na escola, das pedagogias psicológicas, ativas e outras congêneres, assistimos a uma reorganização da temporalidade. Ainda que a ética da procrastinação continue muito presente, as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos (SARAIVA E VEIGA-NETO, 2009, p. 198).

O que se constata é uma adequação da educação em relação às necessidades atuais, que exigem respostas imediatas, contrastando assim com a situação de solidez, em que havia um propósito em longo prazo.

Embora haja essa necessidade de uma resposta imediata, não é uma negação pensar no amanhã, mas é preciso pensar em prazos mais curtos, pois o que caracteriza esse momento de liquidez são as incertezas oriundas das constantes mudanças e a incerteza nas apostas que são feitas, as quais exigem também um tempo de assimilação e compreensão de demandas e ofertas. A imediatez pode confiscar essa possibilidade de dar certo e avançar nas questões educacionais, que não podem ser da ordem da moda, nem da solidez congelante.

É fundamental, por isso, refletir sobre as tensões geradas na adoção e na consolidação das mudanças na educação.

Contudo, parece certo que as mudanças devem ser significativas, realizadas por meio de uma educação que seja humanizadora, constituindo o ser humano para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais de seu tempo.

Seguindo essa análise em relação à educação em um contexto líquido, são estudadas, no subitem que segue, com fundamento em alguns autores selecionados, as condições para o desenvolvimento da educação nesse contexto.

### **3.2 Visão de educação na modernidade líquida**

Nessa análise sobre a educação na contemporaneidade, faz-se oportuno focalizar os problemas desta pesquisa: Qual o papel da educação contemporânea, na perspectiva de Bauman? A educação, como experiência formativa, atende às necessidades do contexto contemporâneo?

Na tentativa de responder aos problemas da pesquisa, surgem vários questionamentos: Existe um papel, uma proposta destinada à educação na atualidade? Uma propagação de tradições é suficiente para cumprir o papel da educação? O papel da educação é o de promover uma forma de inserção no mercado de trabalho com fins lucrativos? Existe um formato de educação que vigora a fim de atender a essa situação líquida?

São perguntas constantes, dos seres humanos, acerca da realidade na qual estamos inseridos de forma consciente ou como meros espectadores cujas respostas dar-se-ão mediante a constituição de vida elaborada em cada um.

Como visto anteriormente, na abordagem da educação à luz dos pensamentos de Bauman, seu contexto é de tensão entre a modernidade e o tempo presente.

Assim, não se pode desconsiderar as ambiguidades e ambivalências, tampouco as contradições no campo da educação, sendo importante avaliar as tradições, para verificar o que elas têm de significativo ainda, no que elas podem ajudar a compreender o contexto atual. Com essa preocupação, entende-se que os *metarrelatos* não são peças descartáveis, ao contrário, eles oportunizam uma explicação que auxilia a compreensão do movimento existente na construção de uma determinada realidade, embora sejam questionados por Lyotard, quanto a sua contribuição.

Trata-se de uma realidade que, segundo Saviani (1999), está sempre constituída por determinados interesses com a visão de exploração. Essa exploração estabeleceu-se desde o surgimento da burguesia, no momento em que havia a visão de política de massas para uma transformação social, e, não de sua perpetuação, para manutenção de toda a constituição social.

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade (SAVIANI, 1999, p.52).

Depreende-se que a tradição é uma auxiliar na composição da educação, pois permite que haja um caminhar a partir de descobertas e experiências realizadas, ora com êxito, ora com rejeições.

Cabe observar, no entanto, que nos sistemas mais institucionalizados a razão da modernidade continua a marcar presença, dentre esses, os sistemas educacionais. Nos sistemas educacionais, de um ângulo, temos conhecimentos estruturados em verdades que são propostos como necessários às novas gerações, ao lado de normas e hábitos institucionalizados, formatados na modernidade, e, de outro, o cotidiano das escolas com seu burburinho interno, pessoas com pessoas buscando formas de entendimento mútuo e alternativas de comportamento, gestando linguagens, ajustando lógicas diferentes (GATTI, 2005, p. 604).

Observa-se, pois, que a educação em um contexto de liquidez traz elementos educacionais modernos que orientam sua condução, no momento em que há uma institucionalização. Infere-se, portanto, que é relevante a manutenção das características de

uma educação que favoreça a constituição humana, preocupação presente em todos os âmbitos educativos: escola, igreja, instituições e grupos sociais.

É oportuno dizer que a constituição da escola, sua organização espacial, suas práticas pedagógicas e sua forma administrativa são as mesmas desde sua origem. Nesse momento do início da modernidade ela não desperta nos educandos o prazer de estar em seu espaço.

Para ser atrativa, a escola busca constantemente remodelar-se, utilizando novas tecnologias, métodos que resultem em maior praticidade, na tentativa de criar subsídios que a auxiliarão a competir no mercado de trabalho.

Nesse sentido, reafirma-se a hipótese deste trabalho: a educação tem que propiciar ao ser humano condições para o enfrentamento dos desafios a que diariamente está exposto, exigindo dele um posicionamento consciente diante da realidade que lhe é apresentada, às vezes, de forma complexa e com dificuldade de esclarecimento.

Continuando essa análise, busca-se fundamento também no trabalho do pesquisador Rafael Bianchi Silva (2012), denominado *Lugares para a amizade na sociedade contemporânea: caminhos educativos a partir da obra de Zygmunt Bauman*. Nesse trabalho, o foco central está em ver na amizade um fator de contribuição na formação docente. O pesquisador procura avaliar a amizade no contexto da sociedade contemporânea e em seus impactos no campo educacional. Uma outra análise da amizade na formação pode ser encontrada em Aristóteles (2002), que considera que ela exerce um papel social, tornando-se extremamente necessária à vida, como afirma em sua obra *Ética a Nicômaco*:

Amizade ajuda os jovens a evitar o erro; ajuda os mais velhos, amparando-os em suas necessidades e suprimindo as atividades que declinam com o passar dos anos; e os que estão no vigor da idade ela estimula a prática de nobres ações, pois com amigos 'dois que andam juntos' - as pessoas são mais capazes de agir e de pensar (ARISTÓTELES, 2002, p. 172).

O importante nesses dois autores, Aristóteles (2002) e Silva (2012), está em valorizar, não só a aquisição racional do conhecimento, como também os momentos em que, por meio da socialização, torna-se possível o cultivo do sentimento de valor – da amizade. Entende-se, aqui, que está nesse sentimento um dos caminhos para a superação de uma educação autoritária e impositiva, possibilitando, assim, uma educação que retoma, em sua condução, a *Paideia* como forma de educação integral do ser humano.

Ao discorrer sobre a amizade, tem-se a impressão de certo saudosismo, pois, nos dias atuais, as pessoas estão envoltas em resultados advindos da utilidade de todas as ações humanas; por isso, às vezes, nega-se a maioria das emoções e, com isso, os relacionamentos tornam-se frios e calculistas.

Como apontado por Silva (2012), em Bauman essa temática também é relevante:

Por essa razão, a análise da temática da amizade na obra de Zygmunt Bauman pode nos fornecer elementos importantes para a configuração de novas formas relacionais e a análise acerca da postura pedagógica adotada pelos integrantes da sociedade de nosso tempo (SILVA, 2012, p. 26).

Ao trazer para a discussão as afirmações desse autor, a intenção é enriquecer essa análise sobre a educação no contexto da modernidade líquida, visto que a temática central de sua pesquisa se concentra em torno da amizade. Silva (2012) considera que a amizade é uma questão importante no momento da formação docente. Como constantemente a educação está direcionada para uma tecnicidade, a amizade oportuniza uma análise das relações existentes na instituição escolar, o que possibilita o enfrentamento das dificuldades que surgem em seu cotidiano.

Com base nessa pesquisa, entende-se que essa formação mais humanizada (aberta) é uma das possibilidades de tornar mais prazeroso o campo da educação, contribuindo assim para que ocorram maiores significações no momento da mediação do conhecimento.

Considerando-se a importância das ambiguidades e contradições no campo da educação, a amizade, que remete à formação humana, pode favorecer condições significativas para a constituição de pessoas no que tange o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais de seu tempo.

Feita essa análise em torno da educação na modernidade líquida, há que se voltar o olhar para o pertencimento em um processo educacional, ou seja, como estar nesse processo.

### **3.3 O Pertencimento no Processo Educacional**

Refletiu-se, nos itens anteriores deste capítulo, sobre a constituição da educação desde a modernidade até a contemporaneidade, denominada por Bauman (2001) de *Modernidade Líquida*. Agora, com a intenção de apontar o que impulsiona a humanidade a estar em um processo educacional, aborda-se o modo como esse envolvimento se faz, por uma necessidade de ascensão profissional ou como forma de fazer parte do processo social, características visíveis na educação.

Um dos grandes desafios enfrentados pela educação em tempo de liquidez talvez esteja no comprometimento dos agentes em tornar esse momento um auxílio para a constituição de sua compreensão de mundo.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe em uma posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas pessoas também da história (FREIRE, 2011, p. 53).

Freire (2001) enfatiza a necessidade que o ser humano tem de controlar o agir e a tomada de consciência. Depara-se, então, com uma situação que é preocupante, pois há aquele que está no mundo sem se perceber nele e que nem por isso é menos consciente. Talvez seja importante salientar que essa consciência é uma opção feita pelo ser humano, de ser ativo ou passivo diante dos acontecimentos.

O que se procura expor nesse item é justamente esse envolvimento, tanto no desenvolvimento do conhecimento, quanto nas condições oferecidas que favoreçam o ser humano em ser ativo em seu processo educacional.

Uma das formas assertivas de compor esse processo educacional está no caráter de pertencimento, assumindo todas as ambiguidades que estão nesse processo. Está nesse ato de pertencimento a oportunidade que o ser humano tem de conviver com a diversidade e de realizar o exercício da alteridade, uma entre outras características marcantes nessa situação de modernidade líquida.

A convivência, que a cada instante exige o repensar da ação educativa, reafirma os problemas desta pesquisa, nos quais se procura entender: Qual o papel da educação contemporânea na perspectiva de Bauman? A educação, como experiência formativa, atende às necessidades do contexto contemporâneo?

Bauman afirma que:

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: 'conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável', para usar a expressão de Tullio De Mauro. E, para ser 'prático', o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p. 25).

Está justamente nessa abertura da mente a capacidade para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais de seu tempo, como é intencionado na hipótese deste trabalho.

Montano dos Santos, no artigo intitulado *Inclusão Escolar e a Educação para todos*, trata de apontar os caminhos da educação a partir do caráter democrático ao qual todos devem ter acesso.

A inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada na ideia de que as escolas, como comunidades educativas, devem satisfazer as

necessidades de todos os alunos, independentemente de eles terem ou não alguma deficiência. Por isso a importância de os sistemas de ensino considerarem os quatro princípios – **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser**-, cuja finalidade é garantir que cada pessoa da sociedade receba uma educação válida no plano do cognitivo e prático (SANTOS, 2010, p. 131, grifos da autora).

Da citação acima, depreendem-se alguns pontos relevantes, dentre eles: educação para todos, preocupação que se apresenta no artigo 205, Capítulo III da *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, uma educação que considere o ser humano em si, independentemente de qualquer situação especial, econômica, social, cultural, mas oportunizando ao mesmo condições para que possa exercer plenamente sua cidadania, estará oportunizando a constituição de seres humanos críticos e abertos para a convivência com o diferente, abolindo atitudes de intolerância religiosa, política, ideológica, étnica, social e cultural.

A situação acima apontada convida ao envolvimento, lembrando-se de que o pertencimento não é só do aluno, mas também do professor, estendendo-se para toda a comunidade, uma vez que a escola não é neutra, mas reflexo do contexto onde está alocada.

Por que essa análise? Porque se entende que, se o docente não estiver disposto, como irá mediar uma formação? Esse questionamento procede, porque o espaço de educação formal deve ser uma comunidade, um local de aquisição do saber científico com significação, para que haja entendimento da realidade.

O pesquisador Luiz Antônio Sobreiro Cabreira, em seu trabalho *Educação Líquida: tecnologia e educação no século XXI*, pondera sobre o despreparo do educador para mediar o conhecimento com a utilização das tecnologias:

Registrou e refletiu sobre alguns desafios da educação formal na contemporaneidade e destacou o fato de que, talvez, o maior problema nesta discussão não seja o uso ou não das tecnologias, mas a constituição para nela se inserir e, com ela, buscar construir uma educação significativa, que conspira a favor da dignidade humana e da cidadania ativa (CABREIRA, 2013, p. 906).

O que está deficitário, de acordo com Cabreira? A primeira resposta a essa pergunta está na própria citação, quando o autor se refere à ausência de docentes com condições de estabelecer interatividade com as novas tecnologias.

Outro suporte para o entendimento do pertencimento é o trabalho de Rafael Bianchi Silva e Alonso Bezerra de Carvalho (2013), intitulado *Educação e modos de subjetivação no capitalismo contemporâneo: reflexões a partir de Zygmunt Bauman*. Esses autores apresentam a ponderação que segue:

Se a própria educação escolar passa a adotar os valores da sociedade de consumo na qual é um bem com prazo de validade, o que tem ela a oferecer aos novos habitantes desse contexto que se encontra em sistema de corrosão? Vê-se a materialização de uma crise escolar que à primeira vista pode ser observada na questão do ensino-aprendizagem (SILVA; CARVALHO, 2013, p. 23).

Entende-se, pois, que uma educação que simplesmente reproduz a situação vigente e que não dá um significado para a realidade não tem condições de propor uma formação que prepare os seres humanos para serem ativos, promotores de intervenções nessa realidade. Assim, deve ser objetivo da educação propiciar elementos que possibilitem, ao educando, a aquisição de referenciais para auxiliar na reorganização social.

Essa análise abrange também considerações sobre o importante papel da família, seja qual for o seu modelo, ou dos responsáveis que devem ser parceiros nessa missão educacional. Sobre a ação da família junto à escola, é relevante mencionar o trabalho da pesquisadora Maria Claudia Dal'Igna, intitulado *Família S/A - um estudo sobre a parceria família-escola*. Nessa parceria, entende-se, está o início para as mudanças que poderão ocorrer, pois cada instância estará, de fato, envolvida com suas atribuições: a família na educação e a escola na formação.

Essa parceria estabelecida e a coerente distribuição de responsabilidades possibilitarão que as pessoas assumam responsabilidades quanto às mudanças sociais que são almejadas por todos. Com essa parceria, a participação do educando e do professor é mais significativa, pois consolida o pertencimento de ambos ao processo educacional.

Continuando nessa análise sobre a educação como formação, há que se reconhecer como pertinente um trabalho que, no próprio título, já menciona, de forma direta, a proposta de uma educação que pode atender ao que se pretende em um momento de modernidade sólida, justamente por estar apoiada em uma formação em relação à Paideia grega – a formação humana. Trata-se da tese de doutorado de Andrea Dorothe Stephan Möllmann, *O Legado da Bildung*. A autora pondera sobre a necessidade de que a educação tenha plena ciência de seus problemas, de suas motivações e de sua verdadeira missão:

De qualquer maneira, acreditar em liberdade através da educação, fundamento para uma sociedade democrática, ou atribuir às estruturas de poder e contingências a impossibilidade de concretização da liberdade; essa discussão clama por conhecer-se o que poderíamos chamar de a

história da formação a partir da Bildung. Poderíamos ir mais longe ao conhecer os movimentos educacionais a partir da Paidéia e da antiguidade como um todo, pois os esforços pedagógicos no sentido de um pessoas que pensa, decide e age livremente são históricos. É o que penso ser importante para a educação, ela necessita compreender sua historicidade, suas motivações e seus paradoxos (MÖLLMANN, 2011, p. 74).

Os apontamentos de Möllmann (2011) suscitam reflexões sobre a educação na contemporaneidade. A educação digladiada com outras formas, a fim de possibilitar o estar no mundo para a humanidade: as tecnologias com avanços contínuos, uma mídia de entretenimento e a situação social e política que em alguns lugares e momentos monopolizam o ser humano.

Nessas condições, existe um dificultador no que se refere ao pertencimento a qualquer posição social e, de maneira específica, em relação à educação, que só tem validade se atender o ser humano de forma prática e imediata.

O pesquisador Josemar José Barbosa (2012), em seu trabalho *Assistência Humanizada: Discurso e Ação no contexto da contemporaneidade*, ratifica a necessidade de reflexões sobre esse pertencimento, diante da crise das instituições, que apresentam valores tradicionais obsoletos. Ao efetuar essa análise considerando esse trabalho, constatou-se a necessidade de reelaboração de condutas que, se não forem avaliadas e atualizadas, poderão agravar a crise que o processo educacional vem enfrentando, nesses tempos de modernidade líquida. Segundo o autor, é necessário um constante repensar das ações para que haja sensibilidade em relação ao outro. Com esse trabalho, o pesquisador aponta que, mesmo em uma sociedade com a constituição de modernidade líquida, é possível estabelecer relações humanizadoras no cuidado de si e no cuidado com o outro. Nesse sentido, essa análise em torno do pertencimento revela que o caminho a ser percorrido consiste em estabelecer relações que tratem o outro como outro, independentemente de sua situação social, cultural etc.

No próximo item, uma análise em torno das pessoas – o centro de todas as ações que dependem do processo educacional.

### **3.4 Quem são os agentes da educação?**

Ao analisar todas as explanações, reflexões e inferências apresentadas nesta tese, constatam-se várias possibilidades e dificuldades no campo educacional. No entanto, em primeira instância, acredita-se que o foco deve estar sempre em sua motivação principal: o ser humano. Seres humanos são os professores, alunos e toda a parte administrativa de um espaço educacional, todos eles mantendo sua individualidade.



Francisco Imbernón (2000, p. 82) pondera sobre a individualidade, as diferenças, as maneiras de estabelecimento de relações entre os seres humanos, e também sobre a diversidade:

É imprescindível considerar, em primeiro lugar, que cada um de nós é uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for. Provavelmente, o que marca, em última instância, a idiossincrasia da diferença é o modo de como as pessoas estabelecem relações com seu contexto próximo, vivido de uma maneira global. Portanto, assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social.

Certamente, é importante pensar a constituição de um espaço, seja ele qual for, em que os seres humanos se sintam desafiados a buscar caminhos para conviver com as diferenças.

Atualmente, privilegiar discursos e formas de compreensão da diversidade, como observado em situações anteriormente descritas neste texto, constitui marca constante em todo espaço onde se estabelecem as relações.

Há, aqui, um impasse: o ser humano é preparado para estar em contato com essa diversidade, considerando-a em todos os seus aspectos, social, cultural, econômico, físico e ideológico? Não se pode esquecer a complexidade que envolve o ser humano, que não se limita a um simples posicionamento, mas ultrapassa todos esses limites, ou seja, não há um único entendimento para compreensão do ser humano.

Acredita-se que o ser humano é apresentado a essa situação de diversidade e que posteriormente procura meios de entendê-la. Para isso, observa as experiências de outros ou busca, em literaturas específicas, orientações para enfrentar essa nova realidade. Assim, vai se adequando às novas situações que exigem dele um repensar sobre como se conduzir frente à realidade.

Essa realidade, considerando-se as análises de Bauman (2001), traz um desafio ao ser humano, pois a modernidade líquida faz com que lhe seja impossível permanecer imutável em suas crenças, critérios, valores, ações, técnicas, etc.

Portanto, o ser humano atual está em constante atitude de mudanças, de readaptações, em busca de entender o momento em que vive. Nesse aspecto, a educação fica balanceada, mas há sinais de mudanças, mesmo que de forma ainda restrita. Mudanças estas que são perceptíveis na utilização dos meios tecnológicos para aquisição de conhecimento ou para seu aprimoramento.

Há que se concordar com Bauman (2001), que entende a contemporaneidade como um conjunto de constantes alternâncias, pois a cada instante novas informações substituem, nem sempre à exaustão, todas aquelas que as precederam.

Com essas mudanças rápidas, o ser humano é influenciado e traz essa liquidez para sua vida e para as coisas. Essa influência, obviamente, alcança a área da educação.

Essas reflexões suscitam um questionamento: Quem é esse ser humano? Para responder, há que se demonstrar toda a complexidade do mundo em que ele vive, para que se possa, na medida do possível, entender como ele se constitui.

Veiga-Neto (2008), considerando as influências advindas das ideias de Bauman, refere-se às transformações que eram suscitadas em um momento de solidez, quando se visava à constituição de um ser humano dócil e fixo, em oposição a um ser humano flexível e dinâmico. O ser humano formado no contexto de liquidez tende a ter mais aptidões para lidar com a incerteza e a velocidade do mundo contemporâneo. O próprio autor apresenta essa distinção:

[...] enquanto que o disciplinamento leva a estados de docilidade duradoura, o controle parece estimular a flexibilidade, pois provoca, naqueles sobre o qual atua, artimanhas e artifícios de escape, evasiva e (no limite) recusa. Assim um sujeito dócil é um sujeito fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e “automatizou” certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes. O dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, faz delas parte de sua alma, de modo que submete-se a elas, por si mesmo; eles são capazes de se autogovernarem. Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Destarte, Veiga-Neto (2008) chama a atenção a respeito da facilidade que esse ser humano tem para se estabelecer nessa situação de liquidez, com incertezas, sim, mas também com certo ar de liberdade de escolhas. Pode também organizar até o seu processo formativo, lembrando-se de que, nesse processo, ele já está determinado a seguir um padrão de escolha ou seleção.

Embora já apontada em outro momento deste trabalho, essa flexibilidade, que denota liberdade, é alvo de questionamentos: mas que liberdade é essa? Essa situação de liquidez permite aos seres humanos terem suas próprias opiniões?

O que se percebe é uma sensação de poder fazer, de estar livre para fazer, mas um fazer que é monitorado. De uma forma ou de outra, o ser humano está atrelado a determinadas formas de intenções, dependendo do espaço que estiver ocupando. Aos poucos, torna-se possível conhecer as marcas que ele traz, quando chega ao seu momento de formação escolar.

Hoje as relações sofrem influências globais. As referências se contra-põem, são múltiplas, invalidam-se. Junto com as fronteiras nacionais, ruíram os ideais que organizavam as identidades. A ordem agora é horizontal: há um senso de igualdade e, portanto, uma certa indiferença aos valores hierárquicos (FORBES, 2005, p. 5).

Forbes (2005) pondera que esse ser humano, quando adentra um espaço de relação, tem dificuldades para entender e aceitar valores hierárquicos. Isso porque a hierarquia inibe, em certos momentos, a espontaneidade de suas ações.

No intento de formar a ideia desse ser humano, busca-se subsídio no trabalho da pesquisadora Ana Carla Silveiras Pompêo de Camargo (2009), denominado *Irrealidade, Futilidade e vazio, sofrimentos radicais e sociedade contemporânea*. A autora não aborda diretamente a temática da educação, mas auxilia o leitor a ter um entendimento dos conflitos da contemporaneidade. Aborda fenômenos clínicos, relacionados como vivências de futilidade, irrealidade e vazio existencial, descritos como impossibilidade de se sentir vivo e real.

Segundo a constatação da pesquisadora, há manifestações sintomáticas que incluem, tanto as psicoses, como as condições bordelines<sup>24</sup>, cada vez mais comuns na sociedade contemporânea. Como resultado dessas manifestações, há um isolamento em detrimento do convívio.

A mesma autora afirma que a sociedade do século XXI é o reflexo da vida líquida. Segundo Zygmunt Bauman (2001), a partir do momento em que há um incremento do individualismo, dificulta-se o amadurecimento pessoal. Consequentemente, a pessoa não encontra condições de desenvolver a gestualidade espontânea e transformadora de si e do mundo.

Essa sociedade, que busca realização imediata, impossibilita o contato com o outro, o que dificulta as relações:

Nos compromissos duradouros, a líquida razão moderna enxerga a opressão: no engajamento permanente percebe a dependência inconstituente. Essa razão nega direitos aos vínculos e liames, espaciais ou temporais. Eles não têm necessidade ou uso que possam ser justificados pela líquida racionalidade moderna dos consumidores. Vínculos e liames tornam “impuras” as relações humanas – como o fariam com qualquer ato de consumo que presuma a satisfação instantânea e, de modo semelhante, a instantânea obsolescência do objeto consumido (BAUMAN, 2004, p. 31).

Sem dúvida, essa é a atitude que impera em certas relações, gerando pessoas que não conseguem estabelecer vínculos mais efetivos e nem afetivos, no campo da

---

<sup>24</sup> Perturbações da personalidade em que predominam comportamentos impulsivos.

amizade, do trabalho e em outros. Talvez isso aconteça em decorrência de mudanças constantes com a finalidade de atender desejos e necessidades novas do capitalismo, ou o desejo de uma vida diferente, uma “vida boa”, como afirma Bauman:

Quando se trata da arte da vida, *somos todos bricoleurs* (um termo usado por Claude Lévi-Strauss), pessoas que seguem modelos da sua cabeça, que montam/colam/ ligam ‘estruturas’ com os materiais que estão a seu alcance. Para diversos *bricoleurs*, em variados tempos e lugares, muitos materiais estão disponíveis: eles mudam de um lugar para outro e de um tempo para outro, embora os padrões para os quais servem mudem muito mais vagarosamente, ou, em alguns acasos, nem mudem! (BAUMAN, 2010, p. 91)

A todo instante, esse ser humano tem que estar respondendo às demandas que surgem no seu dia a dia. Simultaneamente, busca-se o sucesso que, segundo Bauman (2002), está em manter o seu próprio eu. Em outras palavras, o ser humano deve ser ele mesmo, pois está na diferença, e não na igualdade, o critério de escolha empregado por essa sociedade líquida.

Suspeito que o metamodelo inspirador dos artistas da vida (e isso significa todos nós) não muda muito no decorrer da história. É sempre a perspectiva de uma ‘vida boa’ - embora os significados de ‘boa’ sejam variáveis, e as ‘receitas’, assim como os materiais e ferramentas utilizados nessa culinária, nesse preparo, mudem cada vez mais rapidamente. Receitas e ingredientes sempre podem ser escolhidos, determinados pelas forças das circunstâncias. Sendo seletivos, são em geral incompletos - alguns sabores estão sempre em falta; as receitas são compostas precisamente para essa finalidade da seleção, e a seleção é uma dupla atividade de incluir e excluir.

Essa talvez seja a razão pela qual o objetivo de uma ‘vida boa’ tenha sido, ao longo dos séculos, algo tão evasivo, e as imagens de uma vida ideal sejam tão mutáveis. De mais a mais, isso também sugere que uma vida inquestionavelmente ‘boa’, ‘perfeitamente boa’, sem necessidade de correções e melhoras, é algo inatingível. Nossas ideias de vida boa (‘melhor’) tendem a se inspirar nas faltas e insuficiências sentidas de maneira mais dolorosa naquele determinado momento. Isso não significa que preencher esse vazio, essa lacuna, vá fazer com que a vida se torne ideal. Certamente não vai fazer com que abandonemos nossos esforços para torná-la cada vez melhor (BAUMAN, 2010, p. 91).

Embora haja determinação e certa resistência para entender as diferenças, ainda se vê, em muitas situações e lugares, a busca por aquilo que estabelece a igualdade, a amizade e uma vida melhor. Percebe-se esse fato no campo das religiões pela conduta de alguns membros que têm a função de unir pessoas e não segregá-las nos templos religiosos, nas organizações que buscam a integração social, cultural do ser humano.

Entende-se que essa diferença apontada por Bauman talvez esteja relacionada ao ato criativo de saber lidar com novas situações, propondo assim novas saídas. Nesse sentido, há que se concordar com o pensador, que propõe uma análise quanto aos laços

estabelecidos nessa situação líquida: se forem duradouros, podem tornar-se automáticos e monótonos. Portanto, é necessário que haja dinamismo para a realização de novos projetos e apreensão de conhecimento.

É relevante registrar uma análise sobre o fato de que o papel da educação, em relação a esses seres humanos, mantém-se com traços do que era proposto na modernidade:

Compreende a crise da sociedade contemporânea é ponto de partida para a busca de caminhos para gerar um novo modelo civilizatório (formas alternativas de relações sociais, de cidadania e formação humana de cunho democrático) que tenha como referência o ser humano em suas necessidades, potencialidades e cultura vivida. Isso implica afirmar a educação, em todas as suas dimensões e espaços, como um processo social formador de todas as dimensões do ser humano (COELHO; COSTA; COLS, 2009, p. 16).

Já Vilela (2007, p. 2) afirma que a formação de um ser humano integral é o grande desafio que, a todo instante, aparece em relação à educação, na contemporaneidade:

No atual momento histórico, a análise sobre que tipo de homem estaria afinado com a nova sociedade apresenta questões cruciais para a Educação, para o papel da escola e para os professores. É inegável que existe consenso de que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir muito além do reprodutor de formas e de conhecimentos preestabelecidos e de pensamentos lineares, frutos de currículos escolares fechados que, sob a força do pensamento cartesiano dominante, predominaram nas escolas dos séculos XIX e XX.

Assim, alinhando as novas tecnologias com as tradições que devem ser ressignificadas, o despertar para o conhecimento torna-se mais prazeroso, pois possibilita que o ser humano atue de forma mais assertiva e de acordo com as necessidades de seu tempo.

Encerra-se, assim, esta análise em torno desse ser humano, que é a grande preocupação da educação, seja ele aluno, professor ou profissional no espaço escolar.

Após essa apreensão em torno desse ser humano, torna-se claro o papel humanizante que deve compor todo ato educativo. Com o intuito de complementar essa conclusão, reproduz-se abaixo o poema *A Escola*, de autor desconhecido:

A ESCOLA<sup>25</sup>

Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não têm amizade a ninguém  
nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se 'amarrar nela'!  
Ora, é lógico...numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se,  
ser feliz.

---

<sup>25</sup> **O poema "A Escola" é de autoria de Paulo Freire?** De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele, e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra, aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire poema, em seus livros, embora as suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora. (<http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes/> acessado em 19 de janeiro de 2017, às 19 horas).

Será, então, que o grande desafio ou um dos grandes desafios da escola é tornar as pessoas mais próximas delas mesmas e de outras pessoas?

Pode-se concluir que há condições de possibilitar a existência de sonhos e realizações que propiciam a construção de uma nova sociedade, em que todos se sintam participantes ativos nas resoluções que envolvem o coletivo.

Mencionou-se, em momentos deste trabalho, a utilização das redes sociais como forma de aquisição de conhecimento; esses meios também auxiliam na compreensão de mundo. Neste intuito, encerra-se este capítulo com uma citação fragmentada de um texto que talvez possa elucidar o que é tratado nesta tese:

Então, o que significa luxo nessa era moderna contemporânea? O novo luxo é ter saúde. Liberdade. Tempo. Ter espaço nesse planeta atulhado, ter hortas orgânicas, abelhas, animais livres, água limpa, rios e mares limpos, matas nativas e florestas preservadas, biomas naturais. E quem pode se dar esse luxo? Quem pode cuidar de sua saúde física, mental, emocional, psíquica e espiritual? Quem pode ter a liberdade de ser o que é, sem se preocupar com a opinião de ninguém? Quem pode ter tempo de fazer o que gosta e gostar do que faz? **O novo luxo é saber que para ser feliz temos que desejar que todos possam ser felizes também.** Não carregar o peso de sentimentos ruins e pensamentos negativos, mas deixar que eles passem como passam as nuvens escuras pelo céu (Fragmento do Texto recebido no grupo Ciência e Espiritualidade. Autor: Alma Iluminada Anônima).

Com esse fragmento, a intenção é apontar que na contemporaneidade, caracterizada por Bauman, como apontado em vários momentos deste trabalho, como liquidez, fluidez e portanto marcada por constantes mudanças, tudo o que vá de encontro a essa situação é sinal de resistência e de busca de qualidade de vida. Essa situação, que rouba dos seres humanos o jeito simples de ser e viver, poderá ser combatida por uma educação como a que se descreveu neste trabalho, uma educação que oportunize uma humanização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste texto, a proposta era fazer uma análise sobre o papel e os desafios da educação no contexto contemporâneo, um mundo em constante mudança. Esse mundo mutável a todo instante nos desafia na realização de novos entendimentos, de desconstrução de posturas que, até então, nos pareciam únicas, e sobre o papel preponderante da experiência diante dessa realidade. Essas mudanças, em muitas situações, não consideram os processos já realizados, que são significativos, pois oportunizaram ou mesmo negam a compreensão de uma determinada realidade, ou seja, vemos que toda mudança traz e mantém atitudes anteriores que agora são repaginadas ou mesmo descartadas; no entanto, mesmo com essas tentativas de renovação, mantém traços anteriores.

Com essa proposta, teve início a investigação. Como objeto, a educação na contemporaneidade na perspectiva de Zygmunt Bauman, no momento em que é abordada a modernidade líquida, que traz em suas características a constante tensão entre o estabelecido (sólido) e o atual (líquido). Pode-se compreender a complexidade de análise, ao estabelecermos um marco divisório do que foi e do que é a educação na atualidade, com as novas tecnologias, independentemente de elas serem usadas como ferramentas de trabalho ou não, pois as situações se fundem e, em certos momentos, tem-se a impressão até de certo desajuste do movimento da realidade, que fica em constante pugna entre essas duas situações: solidez e liquidez.

Dentre as várias preocupações encontradas no decorrer da elaboração desta tese, a mais difícil foi a de definir o que vem a ser educação e a experiência formativa. Diante dessa busca, ratificou-se o que, ao longo da minha vida como docente e discente, sempre me encantou: o fato de que a educação não significa simples transmissão de conhecimento.

A palavra transmissão sempre teve um efeito negativo em minha compreensão do processo educacional, sempre me incomodou a questão da presença de um preceptor que, supostamente, teria todas as respostas para as indagações que surgissem no espaço da formação.

Fundamentalmente porque nem sempre essa figura condutora está aberta ao que ocorre ao seu entorno e, além disso, a experiência não é algo passivo e externo às pessoas; ela é algo pessoal, e com isso traz a beleza de variadas visões que podem constituir constelações ao entendimento da realidade. Constelações de um mesmo conceito que me encantou durante o processo de formação no doutorado. Por meio das leituras



realizadas de Walter Benjamin (2011), que possibilita constantes redefinições e combinações envolvendo variadas dimensões, como a arte, a filosofia, a história, a política, os elementos dessas dimensões passam a se articular de maneira aberta em direção ao futuro e a novas leituras de mundo.

Então, pode-se perguntar ainda: qual a necessidade dessas definições? Entende-se que, com o esclarecimento dos conceitos, a análise em torno da educação levaria a um dos objetivos desta pesquisa, qual seja: distinguir os princípios de uma educação constituída na modernidade que se faz presente em uma situação de modernidade líquida. Isso porque, a partir da definição fica mais claro *entender* o encanto e o desafio da educação no contexto contemporâneo.

Talvez o verbo adequado seja *olhar*, que significa ir em busca daquilo que, no primeiro instante, não é revelado. Assim, é necessário aprofundar para apreender o que ocorre, e não ficar na superfície e refém de “opiniões” que, em algumas situações, são acompanhadas de uma falsa consciência da realidade. Parece oportuno chamar por Jean-Paul Sartre (1987), que no texto *O Existencialismo é um Humanismo* chama nossa atenção sobre a liberdade, que só se concretiza mediante a possibilidade da escolha.

Assim, busquei entender os conceitos a partir de uma escolha que me colocou de forma clara as possibilidades de ressignificar minha visão sobre a educação. Quiçá eu possa propor transformações para mim e inspirar outros a se transformarem mediante uma educação potente e de qualidade, que traz como preocupação central a busca de humanização.

Nessa busca de olhar e aprofundar, um outro conceito exigia também uma definição, além da que é propagada de forma simplificada: modernidade líquida. Essa definição é apresentada em um momento específico do desenvolvimento do trabalho, quando se aborda a sua principal fundamentação: os estudos de Bauman. Busquei conhecer esse pensador, que despertou em mim um dos mais instigantes caminhos: olhar para a realidade e não simplesmente olhar, mas ver como cumpre o seu movimento e, assim, inquietar-me diante das falas que propõem uma única visão da realidade ou tornar estática uma situação.

A partir desse instante, foram estudados os conceitos de educação, contemporaneidade e modernidade líquida, pilares para o desenvolvimento da análise proposta nesta pesquisa.

Apresentou-se, primeiramente, um percurso histórico da modernidade, quando a educação se estruturou para atender a nova organização de sociedade que surgia. Para suplantiar uma situação que já era vivenciada, havia a solicitação de novas exigências. Para atender essas novas exigências, a educação exerceu um papel fundamental diante

do novo contexto, destacando-se uma proposta que está presente até este momento: a formação humana e consciente para um agir coletivo em prol do bem comum, pois se acredita que esses são os elementos que devem nortear uma educação para a emancipação.

Chamo atenção para esse conceito muito presente neste trabalho: emancipação. Após várias definições apreendidas ao longo da vida acadêmica, a que me conforta é a que parte do pensador Adorno: viver sem culpa. Culpa de um passado sofrido, ou mesmo de um passado vivido sem sentido, que é preciso ser resolvido.

Assim, emancipação vai muito além de um estado de liberdade, mas sim de viver sem cometer os enganos que nos distanciam de uma vida bem vivida<sup>26</sup>.

Fez-se, portanto, uma exposição sobre a modernidade, apresentando o ideal de homem, que deveria ser dócil e ter uma visão de futuro em todas as suas ações. Essa atitude de visualizar um futuro era fortalecida pelo fato de que, naquele momento, as coisas tinham uma proposta para realização em longo prazo.

Diante dessa organização de mundo, Bauman (2001) aponta duas situações: uma de solidez, para responder a certa constância, e uma de liquidez, referente à contemporaneidade, em que as coisas se alternam constantemente.

Para maior entendimento sobre a educação e sua organização, estudou-se o iluminismo, para verificar as propostas de uma educação subsidiada pelo estado e com encaminhamento laico. O que marca essa visão de educação é o resgate da razão, outorgando-se a ela o poder de ser a organizadora da sociedade e das ações do homem. A razão é uma das características marcantes do movimento iluminista. Nesse momento, fica claro que a razão, sem uma significação concreta, não subsidia nenhuma mudança, pois nem sempre a racionalidade é favorável para oportunizar a construção de uma sociedade mais equilibrada, que ofereça condições ao ser humano de participar ativamente e de trabalhar para sua emancipação humana, social e política. Uma sociedade em que possa tomar decisões em meio aos desafios do presente, sem uma conotação antiética, nem de maneira alienada, nem equivocada, afetando de maneira negativa aqueles que fazem parte de sua trajetória humana e formativa. Em vez disso, esse ser humano poderá contribuir para a transformação da educação e de si mesmo como sujeito dessa educação contemporânea.

Nessa visão iluminista, a presença de Kant é fundamental, ao trazer a concepção de uma educação em que a autonomia do ser humano seja trabalhada, pois essa atitude possibilita a vivência crítica da realidade. Essa proposta de educação que permite ao

---

<sup>26</sup> “A vida sem reflexão não merece ser vivida (Sócrates).”

educando que pense por si mesmo foi a grande contribuição de Kant no desenvolvimento desta pesquisa.

A característica marcante da educação na contemporaneidade, entendemos, situa-se numa ambiguidade que gera uma situação de tensão, e não de contraposição. Onde residem as ambiguidades e as ambivalências? Elas estão presentes no momento da aquisição do conhecimento, quando são apresentadas leituras de mundo como verdades absolutas, e o educando, no seu contexto social, percebe as constantes mudanças de referenciais. Em outras palavras, essas verdades ficam fragilizadas, quando comparadas com a realidade.

Assim, o norteador do desenvolvimento da pesquisa foi sempre o papel da educação na contemporaneidade, que se alterna de forma muito rápida. Agora, faz-se urgente demonstrar que, ao mesmo tempo em que a educação favorece a libertação, pode criar situações de inércia, quando favorece que se espere que outros falem por todos. Diante disso, espera-se que a proposta do trabalho tenha ficado evidenciada, pois são desafios com os quais a educação sempre se deparou e deparará, quando não se dá ela a devida valorização.

Para refletir sobre esses apontamentos, é fundamental lembrarmos que os alunos, numa sala de aula, frequentemente indagam: “Para que serve isso?” e “Na minha profissão utilizarei essas informações?” Essas indagações, entre outras, são o resultado de uma educação que está fragmentada e que não consegue atender a algumas exigências do mercado capitalista. Não atende, portanto, aos ditames de uma educação como potencial para a emancipação daqueles que nela se envolvem.

Essa fragmentação ocorre quando não há preocupação com a formação humana de forma integral. Trata-se de uma postura de ter uma significação frente à realidade, pois não privilegia o conhecimento da cultura local, das dificuldades econômicas, das articulações políticas, etc. A total alienação referente à realidade local intensifica a desigualdade, os desmandos e a própria corrupção, que continuam a compor o cotidiano da sociedade.

Para completar, não de forma integral, o entendimento da história da educação, ratifica-se a pertinência de um situar-se, para posteriormente se entender como a educação responde a esses princípios em situações opostas.

A sociedade atual, caracterizada por constantes mudanças no jeito de ser, nos discursos proferidos, nos envolvimento em laços afetivos e no próprio trabalho, está imersa em uma competição que privilegia a manutenção de certa desigualdade. Essa constatação eu a encontrei em Bauman (2002, p. 51), que faz uma análise da educação em *Desafios Educacionais da Modernidade Líquida*: “[...] toda a lealdade, vínculos irrom-

píveis e compromissos de longo prazo são anátema-obstáculos a serem eliminados do caminho”.

Assim, demonstra-se que a educação, na contemporaneidade, é marcada por condições contínuas de tensão em relação à cultura, à política e aos aspectos socioeconômicos que influenciam e interferem na sua forma de execução.

Existe a hipótese de que a educação tenha significação a partir do momento em que, como condição de humanização do ser humano, sirva para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais de seu tempo. Essa hipótese é percebida nos momentos em que a educação propõe uma nova leitura de mundo e reafirma a necessidade de se manter uma forma que tenha como centro a formação humana.

A possibilidade de uma sociedade mais igualitária está justamente em uma educação que objetive, em seus procedimentos, a integração do ser humano com o meio no qual se estabelecem as relações e as interações.

Os referenciais teóricos deste trabalho possibilitaram que se tornasse claro que a proposta da educação, na contemporaneidade, está na interação que se realiza com o outro, pois está nesse ato toda a perspectiva formativa, assim como a busca de uma emancipação.

Dentre as possíveis contribuições desta tese para a comunidade acadêmica, está a explicação de que o momento atual demanda inovações na forma de estar no mundo, diante das várias situações que se apresentam. Ressalte-se que é de fundamental importância o olhar para a diversidade, que não se faz somente a partir do atendimento de necessidades especiais, mas, e principalmente, considerando as pessoas em si mesmas, nos processos educacionais, o que nesta pesquisa se denominou *pertencimento*.

Fica claro, assim, que esse olhar para a diversidade possibilita o trabalho com diferentes pares que se formam de maneira espontânea, em um único espaço, em que se vislumbram indícios de uma vivência democrática.

No entanto, deve-se lembrar que essa vivência democrática ainda não saiu do campo da utopia. Exemplificando: uma análise do espaço escolar, em sua organização pedagógica e na forma de oferta (escolas públicas e escolas particulares), revela que os processos seletivos, em sua maioria, são excludentes, em relação, tanto ao estado físico/mental, quanto à situação econômica, cultural, política e social dos estudantes.

Considerando essa vivência com as diversidades, entende-se que este trabalho tenha comprovado a sua hipótese inicial, quanto a delegar para a educação a missão de humanizar-se, com vistas a promover o ser humano para que participe da realidade, com preparo suficiente para enfrentar os desafios sociais, culturais, econômicos, políticos e profissionais.

Enfim, esta pesquisa buscou encontrar na educação, não o esquecimento das tradições, mas a capacidade de significação e atualização para uma necessidade contemporânea. Com esse resgate da tradição, em um momento de contemporaneidade, torna-se possível distinguir os princípios de uma educação constituída na modernidade que se faz presente em uma situação de modernidade líquida. Confirma-se, assim, a consecução de um dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Esse resgate da tradição é apontado por Boto (1996, p.101), ao se referir ao momento da Revolução Francesa: “[...] A educação é tomada como âncora de engate entre aquilo que se fora e o que se poderia erigir”.

Nessa afirmação da autora, encontra-se o que foi proposto nesta pesquisa: a busca de significação para o entendimento da educação no momento presente. Entende-se que toda a busca de atualização da e na educação mantém traços de experiências que foram vivenciadas e que não devem ser desconsideradas, mas reconstruídas.

Espero que este trabalho contribua para outras pesquisas e para o meu repensar sobre a minha prática educativa, pois, para mim, o principal motivo da educação está no ato que busca a plenitude numa humanização, independentemente das inovações propostas.

A educação, no instante em que é constituída como possibilidades de organização social e humanização, terá condições de adotar procedimentos que favoreçam uma formação que atenda a essa constituição de humanização, com possibilidades de responder às necessidades do cotidiano, colaborando em sua efetivação de forma atuante e crítica.

De maneira geral, é possível ratificar que a educação tem o papel de possibilitar uma situação de emancipação para os seres humanos que buscam um novo olhar sobre a realidade. Realidade esta que não é estática e que a todo instante necessita de novas leituras e construções, pois isso acompanha o dinamismo da própria vida.

Desde o início desta pesquisa, procurei, em Bauman, subsídios para fundamentação e justificativa de seu principal objetivo, e a citação que segue demonstra que essa procura talvez tenha logrado êxito. Isso porque deixa explícito que o ser humano deve ser preparado para usufruir de sua autonomia, no enfrentamento dos desafios que lhe forem apresentados: “A dominação consiste em nossa própria capacidade de escapar, de nos desengajarmos, de estar ‘em outro lugar’, e no direito de decidir sobre a velocidade com que isso será feito” (BAUMAN, 2001, p. 139).

Encerro a discussão desta tese consciente de que qualquer avanço não significa necessariamente uma última proposta, mas apenas uma possibilidade de pensar criticamente as novas alterações e os novos olhares sobre a educação. Novos olhares significam, para mim, a expressão e a capacidade de enxergar a beleza e o perigo da constitui-

ção social, nas possibilidades de transformações graças à educação. Penso que toda proposta para a educação sempre vem acompanhada de tensões entre o que estava implantado e o que será implantado.

Essas tensões nos despertam para um estar em sala de aula, não como profissionais da educação, mas como amantes que zelam e cuidam do bem amado.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4.ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Ideologia**. Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973. Disponível em:  
<[https://nupese.fe.ufg.br/208/o/Ideologia\\_Theodor\\_W\\_Adorno.htm?1345852419](https://nupese.fe.ufg.br/208/o/Ideologia_Theodor_W_Adorno.htm?1345852419)> Acesso em 20/05/2019.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Org. Raissa Castro Oliveira. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. In **Crise na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

BACON, Francis. **Novo Órganon** (Instauratio Magna). Trad. Daniel M. Miranda. São Paulo: Edipro, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

\_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. Desafios Educacionais da Modernidade Líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, v. 148, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Maurício Gradel. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Parasitário:** e outros temas contemporâneos. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação e Juventude:** conversas com Riccardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARBOSA, Josemar José. **Assistência Humanizada:** Discurso e ação no contexto da contemporaneidade. 2012. 177 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. **O conceito de ambivalência em Zygmunt Bauman.** Cadernos Zygmunt Bauman ISSN 2236-4099, v 2, n. 4 (2012), p. 59-82, Dez/2012.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In. **Os Pensadores.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Origem do Drama trágico alemão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo:** entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** 22. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CABREIRA, Luiz Antonio Sobreiro. Educação líquida: tecnologia e educação no século XXI. In: **Colloquium Humanarum.** V. 10. p. 905-910.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHARLES, Sébastien. **Comte-Sponville, Conche, Ferry, Lipovetsky, Onfray, Rosset: é possível viver o que eles pensam?** Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Barcarolla, 2006.

COELHO, Maria Inês Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. **A educação e a formação humana:** tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. v.87, n.215, p.68-75, jan/abr.2006



DESCARTES, Rene. **O Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORBES, Jorge; JÚNIOR, Miguel Reale. **A invenção do Futuro: Um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade**. Barueri, SP: Manole, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 36.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão**. Tradução José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GADEA, Carlos A. **Paisagens da Pós-Modernidade: cultura, política e sociabilidade na América Latina**. 1. ed. Itajaí, SC: Univali, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, nº 126, set/ez.2005

\_\_\_\_\_. Educação, escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba. Brasil. n.50. p.51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>, acesso em 07 de novembro de 2018.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Trad. E. H. Gonçalves; R. A. T. Vilela; M.-L Strunk; A. A. S. Zuin. Campinas: Autores Associados, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAW, Stephen. **Guia Ilustrado Zahar**: Filosofia. Trad. Maria Luiza X.de A. Borges. Rev. Danilo Marcondes. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Era do Vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri-SP: Manole, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Império do Efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da Leveza**: rumo a uma civilização sem peso. Trad. Idalina Lopes. Barueri, SP: Manole, 2016.

\_\_\_\_\_. **“Educação não é algo passível de prazer ininterrupto”**, Set/2017. Disponível em: [www.fronteiras.com/entrevistas/gilles-lipovetsky-educacao-nao-e-algo-passivel-de-prazer-ininterrupto](http://www.fronteiras.com/entrevistas/gilles-lipovetsky-educacao-nao-e-algo-passivel-de-prazer-ininterrupto). Acessado em 12/07/2019.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MAFESSOLI, Michel. Educação como processo de iniciação: por uma didática raciovitalista no contexto da pós-modernidade – entrevista com o sociólogo Michel Mafessoli. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: V.17, n.54, ISSN 1518-3483 p.1401-1417, 2017

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <uol.com.br/moderno-português/>. Acesso em 10/01/2019.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O Legado da Bildung**. 2011. 85 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.

REPA, Luís Sérgio. A Crise da Teoria Crítica: razão instrumental e declínio do indivíduo. **Mente-Cérebro & Filosofia**. São Paulo: Ed.7, ISBN 978-85-99535-63-2009, p.19.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um Humanismo. In. **Os Pensadores**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAVIANI Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SELL, Carlos Eduardo. Max Weber e a Sociologia da Educação. **Contraponto**. Itajaí/SC–ano 2-n.5, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, v. 9, n. 45, 2008.

SILVA, José Augusto Medeiros; AMORIM, Wellington Lima. Estudo de Caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a Educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.6, n.1. p.100-110, Tri I. 2012.

SILVA, Alex Sander da; SILVA, Luzia Batista de Oliveira (Orgs.). **Educação, estética e experiência**: Entre saberes e práticas na contemporaneidade. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. [A problemática da violência relacionada a crianças e adolescentes](#). **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. Uniban/Kroton, 2010, p.94-115.

\_\_\_\_\_. Reflexões a partir de aspectos epistemológicos e metodológicos em educação. **Revista Conventit Internacional**, 2014. <<http://www.hottopos.com/conventit15/31-40Luzia.pdf>>. Acesso em 20/05/2019.

\_\_\_\_\_. Narração e romance: considerações sobre a obra de Leskov em Walter Benjamin. **International Studies on Law and Education**, 23 mai-ago 2016, p. 1-8.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a Diversidade**. In: ESTRADA, Adrian Alvarez; ALVES, Fábio Lopes; DERISSO, José Luís; MALACARNE, Vilmar (Orgs.). O processo de Formação do professor. São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2017, p.201-220.

SILVA, Rafael Bianchi. **Lugares para a Amizade na Sociedade Contemporânea: Caminhos educativos a partir da obra de Zygmunt Bauman**. 2012. 194.f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Unesp, Marília

VEIGA-NETO, A.J. Crise da Modernidade e Inovações Curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, nº 7, set/dez. 2008.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, n. 45, p. 223-248, 2007.

WEBER, Max. **Conceitos Básicos de Sociologia**. Tradução: Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georgês Delaunay. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

## **ANEXO**

### **Anexo 1 – Relação de Obras de Zygmunt Bauman mais citadas em teses/Brasil**

- 1- Amor Líquido - 8 citações;
- 2- Modernidade Líquida - 8 citações;
- 3- Modernidade e Ambivalência - 6 citações;
- 4- Identidade - 5 citações;
- 5- O Mal-estar na Pós-Modernidade - 5 citações;
- 6- Vidas desperdiçadas - 5 citações;
- 7- Medo Líquido - 4 citações;
- 8- Tempos Líquidos - 4 citações;
- 9- Vida Líquida - 4 citações;
- 10- Comunidade - 4 citações;
- 11- Vida para o Consumo: A transformação de pessoas em mercadoria - 4 citações;
- 12- Em Busca de La Política - 3 citações;
- 13- Legisladores e Intérpretes - 3 citações;
- 14- Modernidade e Holocausto - 3 citações;
- 15- Globalização - 3 citações;
- 16- A Sociedade Individualizada - 2 citações;
- 17- Capitalismo Parasitário - 2 citações;
- 18- Confiança e Medo na Cidade - 2 citações;
- 19- Ética Pós-Moderna - 2 citações.