

**NO RASTRO DA EDUCAÇÃO EM ZYGMUNT BAUMAN: DA MODERNIDADE  
SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA**

***TRAS LA PISTA DE LA EDUCACIÓN EN ZYGMUNT BAUMAN: DE LA  
MODERNIDAD SÓLIDA A LA MODERNIDAD LÍQUIDA***

***ON THE TRAIL OF EDUCATION IN ZYGMUNT BAUMAN: FROM SOLID  
MODERNITY TO LIQUID MODERNITY***



João Nicodemos Martins MANFIO<sup>1</sup>  
e-mail: jnmmanfio@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

MANFIO, J. N. M. No rastro da educação em Zygmunt Bauman: Da modernidade sólida à modernidade líquida. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024030, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19123>



- | Submetido em: 10/12/2023
- | Revisões requeridas em: 20/01/2024
- | Aprovado em: 07/02/2024
- | Publicado em: 12/03/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Centro Universitário UNISOCIESC (UNISOCIESC), Joinville – SC – Brasil. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Mestre em Sociologia Política Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutor em Ciências Sociais - Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB, PPGE/UFSC), Líder e pesquisador do Núcleo de Estudos de Sociologia Contemporânea: Zygmunt Bauman (NESC, UNISOCIESC), Professor dos Departamentos de Gestão e Educação.

---

**RESUMO:** O trabalho a seguir objetiva encontrar as relações entre o pensamento de Bauman e a educação. Para tanto se debruça sobre livros, artigos, entrevistas e traça um caminho possível para auxiliar pesquisadores interessados em promover diálogos entre o autor e outros especialistas do tema ou mesmo ampliar a discussão e a reflexão sobre o que tratou quando se debruçou sobre o assunto. Cotejando sua análise desde a modernidade sólida até a modernidade líquida e com base no que se encontra a respeito da educação nela, sugerimos e apresentamos uma versão do que se pode chamar de educação em Bauman. Ao encontrar esses rastros e levantar as possibilidades de utilizar seu trabalho para ampliar os debates nessa área, sentimos-nos encorajados a construir uma possibilidade de conexão com outros autores. Desse desafio resultou proposta, ainda inicial, de conexão entre Bauman (2007), Freire (2011), Gimonet (2007).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Modernidade Sólida. Modernidade Líquida. Alternância.

**RESUMEN:** *El siguiente trabajo pretende encontrar enlazamientos entre el pensamiento de Bauman y la educación. Para ello, se examinan libros, artículos y entrevistas y se esboza una posible ruta para ayudar a los investigadores interesados en promover diálogos entre el autor y otros especialistas en el tema o incluso ampliar el debate y la reflexión sobre lo que él trató al abordar el tema. Contrastando su análisis de la modernidad sólida a la modernidad líquida y a partir de lo que en él se puede encontrar sobre la educación, sugerimos y presentamos una versión de lo que se puede llamar educación en Bauman. Al encontrar estas huellas y plantear las posibilidades de utilizar su obra para ampliar los debates en esta área, nos sentimos animados a construir una posible conexión con otros autores. Este desafío resultó en una propuesta, aún incipiente, de conectar Bauman (2007), Freire (2011) y Gimonet (2007).*

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Modernidad Sólida. Modernidad Líquida. Alternancia.

**ABSTRACT:** *The following work aims to find relationships between Bauman's thinking and education. To this end, it looks at books, articles and interviews and outlines a possible path to help researchers interested in promoting dialogues between the author and other specialists on the subject or even broadening the discussion and reflection on what he dealt with when he looked at the subject. By comparing his analysis from solid modernity to liquid modernity and based on what can be found about education in it, we suggest and present a version of what can be called education in Bauman. By finding these traces and raising the possibilities of using his work to broaden debates in this area, we feel encouraged to build a possible connection with other authors. This challenge resulted in a proposal, still initial, to connect Bauman (2007), Freire (2011) and Gimonet (2007).*

**KEYWORDS:** Education. Solid Modernity. Liquid Modernity. Alternance.

---

## Introdução: que trilhas seguir?

Esse artigo tem como objetivo auxiliar pesquisadores da área da educação, sociologia e antropologia na busca pelo tema educação dentro da vasta obra de Zygmunt Bauman. A perspectiva do autor sobre esse ponto poderia ser dividida em três perspectivas, conforme sugere Sarid (2017): a transição do ensino para a aprendizagem; a natureza do conhecimento na modernidade líquida; e a responsabilidade dos indivíduos frente aos cenários atuais. Ao longo do artigo, discutiremos suas ideias e buscaremos construir uma análise do pensamento de Bauman sobre educação. Para tanto, nos apoiaremos não apenas nas obras em que ele aborda diretamente o tema, mas também em seus trabalhos basilares<sup>2</sup>, entrevistas e comentadores. Através de detalhada pesquisa bibliográfica, interpretação e exposição de argumentos encontrados em suas obras e escrutinando aspectos importantes para análise educacional, construímos esse trabalho de busca e investigação.

O caminho mais interessante para o pesquisador que procura a educação em Bauman se inicia na busca de subtítulos e capítulos específicos de seus livros (em geral não dedicados especificamente ao tema), artigos e algumas entrevistas, sendo essas, onde aparecem mais explicitamente as perspectivas do autor dado fato de ser provocado sobre o assunto pelos interlocutores/entrevistadores.

Nos seguintes livros de Bauman, traduzidos para o português, será possível encontrar o autor dialogando com a educação: 1. A sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas (Bauman, 2008), em que há um capítulo intitulado “Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade”; 2. Capitalismo Parasitário (Bauman, 2010a), no qual há um capítulo intitulado “A Cultura da oferta: Novos desafios para a educação/A relação professor/aluno na fase líquido-moderna”; 3. A ética é possível num mundo de consumidores? (Bauman, 2011a) em que há um capítulo intitulado “Vida apressada, ou desafios líquidos modernos para a educação”; 4. 44 Cartas do Mundo Líquido Moderno (Bauman, 2011b), no qual há 3 capítulos intitulados “O mundo é inóspito à educação” (mesmo título em três partes); 5. Legisladores e Intérpretes (Bauman, 2010b) tem o capítulo 5 intitulado “A educação das pessoas”; 6. Vida líquida (Bauman, 2007a) se encontra o capítulo intitulado “Aprendendo andar sobre areia movediça”; 7. Isto não é um diário (Bauman, 2012) se encontra tópico “Sobre por que os estudantes se agitam de novo”; 8. Cegueira Moral: a perda de sensibilidade na modernidade

---

<sup>2</sup> Considero basilares as obras que marcam as fases mais importantes do pensamento do autor, em especial a segunda (moderna) e a terceira fase (mosaica), como mostrei na tese de doutorado “Uma biobibliografia e possíveis diálogos com a educação” defendida em 2017 na PUC/SP.

líquida (Bauman, 2014) tem capítulo intitulado “Universidade do consumo: o novo senso de insignificância e a perda de critérios”; e o livro 9. Sobre Educação e Juventude (Bauman, 2013) é o único livro dedicado ao tema educação (em forma de entrevista).

Em espanhol, há um livro intitulado *Os desafios da educação na modernidade líquida*<sup>3</sup> (tradução do autor). Esse pequeno livro demonstra Bauman tratando da educação na era líquida de forma direta e como poucas vezes se encontra. Encontramos nele argumentos parecidos com os que vai reproduzir em alguns artigos sobre educação disponíveis em inglês. Também é importante realizar busca nos textos ainda não traduzidos para o português, de Bauman e seus comentadores, pois há material maior de analistas fora do Brasil a esse respeito. Poderíamos citar, entre eles, os interessantes artigos de Green e Gary (2016), Sarid (2017), Best (2015) e o recente livro de Ferris (2023). Todos eles comentam, questionam e evidenciam o Bauman na/com/sobre educação.

Uma síntese do pensamento baumaniano de educação, por isso uma das mais importantes entrevistas concedidas, pode ser encontrada naquela realizada em 2009 pela professora Alba Porcheddu<sup>4</sup>. Além disso, é importante e fundamental destacar o trabalho pioneiro no Brasil sobre a relação do autor com o tema educação, “Bauman & a Educação” de Almeida, Gomes e Bracht (2009)<sup>5</sup>, o livro “Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman” de Almeida e Bracht (2006), a obra “Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação” organizada por Fávero, Tonieto e Consaltér (2019), o “Dicionário Crítico-Hermenêutico Zygmunt Bauman”, organizado por Cassol, Manfio e Silva (2021) no qual é possível encontrar verbetes que auxiliam muito na compreensão do trabalho do autor sobre a temática em questão e tantos outros e o livro “Docência e educação em tempos líquido-modernos” de Silva *et al.* (2022).

Ainda há muitos caminhos a percorrer em se tratando da educação no pensamento de Bauman, especialmente no Brasil, mas o trabalho a seguir permite que o leitor percorra algumas possibilidades vigorosas que lhe auxiliarão a embarcar em suas buscas e, esperamos, encorajarão novas propostas. Foi o que Zygmunt Bauman me pediu quando estivemos juntos,

<sup>3</sup> Originalmente publicado em 2003, na revista Diogenes, nº 50: 15-26, com o título *Educational Challenges of the Liquid-Modern Era*, posteriormente traduzido para espanhol e publicado em forma de livro pela Editora espanhola Gedisa, no ano de 2007, com o título *Los retos de la educación en la modernidade líquida*.

<sup>4</sup>Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Alba Porcheddu. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcelo Bulgarelli. Cad. Pesqui. vol.39 no.137. São Paulo May/Aug. 2009.

<sup>5</sup> O livro Bauman & a Educação (2009) da Editora Autêntica é o pioneiro na análise da relação entre Bauman e a educação no Brasil.

em sua casa, na cidade de Leeds (Manfio, 2013; 2016) por ocasião de duas entrevistas<sup>6</sup> cujos temas são exatamente voltados para essa área.

As primeiras pistas estão vinculadas às questões captadas por Bauman ao longo de sua carreira, quando trata de observar, analisar e criticar as mudanças sociais decorrentes da modernidade líquida. É porque houve mudanças sociais importantes que a educação também precisa mudar e se reinventar. Mas será necessário primeiro (e também prudente), compreender e tentar explicar essas mudanças e seus efeitos na passagem entre a modernidade sólida e a modernidade líquida (como abordaremos no tópico 2). Só então será possível entender em que moldes e sob quais bases seria viável se falar em uma educação na modernidade líquida ou mesmo uma “educação líquida”. Ao final do artigo, imaginamos os caminhos possíveis e arriscamos palpites sobre as conexões possíveis com autores da educação. Por fim, sugerimos e propomos um diálogo com a Pedagogia do Oprimido (Freire, 2011) e a Pedagogia da Alternância (Gimonet, 2007) e evidenciamos que a educação em Bauman pode ser um terreno fértil e de extrema importância para se pensar educação na atualidade.

### **Mudanças sociais como primeiras pistas**

Quando questionado sobre educação, Bauman costumava dizer que aquilo que era renunciado há meio século parece ter chegado com força avassaladora. A escola, os educadores e as instituições escolares, ao acreditarem que eram agentes e guardiões únicos do saber legítimo e necessário “passaram batidos”, não se deram conta de que o mundo mudava, que novas demandas e necessidades afloravam, que na juventude aumentava progressivamente o desinteresse com os saberes institucionalizados e transmitidos num contexto de disciplina inquestionável, que o sistema de produção já não se interessaria mais pelos saberes abstratos que guardam pouca relação com o mundo do trabalho. A esse respeito, Bauman afirmou em entrevista gravada, realizada em sua casa, na cidade de Leeds, em 2012:

Significa que se você quiser mudar a sociedade, a educação é o caminho, não a revolução, mas a educação. Você tem de corrigir e redesenhar as predisposições internas do ser humano para reorganizar as percepções do mundo. Não é fácil. O problema de não ser fácil nos dias de hoje é porque ninguém realmente sabe onde está a força da ação de educar. Está na escola? Na universidade? Na internet? Nas ruas? Nos comerciais? Você provavelmente já foi confrontado pelo Walmart por mais comerciais do que seu avô foi em toda a vida dele. Tudo isso são forças educacionais. O impacto da cadeira escolar é limitado! Se você quer ir para um outro caminho você tem

<sup>6</sup> O leitor pode encontrá-las e assisti-las em: [www.youtube.com/@joaonicodemomartinsmanfio4255](http://www.youtube.com/@joaonicodemomartinsmanfio4255).

de nadar contra a corrente. Esse é de certa forma o problema da educação (Manfio, 2013, p. 5).

Nesse novo cenário, que não exclui velhos problemas ainda não resolvidos, surgem outros desafios, novos problemas, conjunturas diversas e dificuldades, cuja gravidade os agentes educacionais e as instituições de ensino não estão conseguindo captar e equacionar. Com essas reflexões, pretende-se esquadriñar os desafios que a nova etapa histórica joga sobre a educação, mas, sem ter realizado estudos específicos sobre as ciências da educação, configura-se aventura ousada pretender entender a complexidade da obra de Zygmunt Bauman que não elaborou, *stricto sensu*, determinada teoria sobre o assunto.

A dimensão dessa aventura pode ser encontrada numa das *44 Cartas do mundo Líquido Moderno* sobre pais e filhos:

No filme de Robert Bresson, *O Diabo, provavelmente* (1977), os heróis de uma era, em que não havia nem sinal da tecnologia de PCs, celulares, *iPods* e outros meios maravilhosos de socializar/separar, contatar/isolar, conectar/desconectar, são jovens confusos que buscam desesperadamente encontrar um objetivo para suas vidas, para o lugar que lhes foi assinalado e para o significado desse lugar. Eles não recebiam ajuda alguma dos mais velhos. Na verdade, não se vê adulto algum durante os 90 minutos do filme, até seu trágico desfecho. [...] quando, extenuados de tantas proezas, a rapaziada cheia de fome se reúne ao redor de uma geladeira abarrotada de comida providenciada para tal eventualidade pelos pais, até então personagens ignorados e invisíveis. As três décadas posteriores ao lançamento do filme serviram para demonstrar e confirmar o caráter profético da obra de Bresson (Bauman, 2011b, p. 48).

Trata-se de quadro desolador para pais e educadores perceberem que a função primordial de ajudarem filhos e discípulos a descobrirem um sentido para a vida sofreu dramática inflexão, reduzindo-os à condição primariamente biológica de serem provedores da subsistência física. Mais pungente ainda é verificar que os jovens se agruparam para, juntos, buscar desesperadamente um sentido para as próprias vidas e não havia adulto algum para acompanhá-los. O que se prefigurava como patético, há quarenta anos, segundo Bauman, tornou-se assunto cotidiano. No tempo em que o filme foi lançado,

[...] o papel dos pais consistia em inculcar nos filhos, a todo custo, a autodisciplina permanente necessária para suportar a monótona rotina de uma fábrica ou de uma caserna; ao mesmo tempo, os pais tinham a função de representar para os jovens modelos exemplares desse comportamento “regulado por normas” (Bauman, 2011b, p. 49).

Não são poucas as indagações que poderiam ser postas para pais e educadores suscitadas pelo filme. Dentre elas, talvez, a mais exigente, a ausência de ambos. Onde estavam enquanto

os filhos e os alunos se juntavam para refletir sobre as próprias vidas? O fato de, antes de abrirem a geladeira, terem se ocupado com coisas relativas aos projetos de vida, que poderiam ser esculpidos em reflexões coletivas, não demonstra que os jovens também entendem o sentido da vida numa dimensão que está além do puro consumo de bens materiais?

Não sugere, ainda, a necessidade de que os adultos os assistam quanto às ansiedades e incertezas propostas pela nova ordem mundial que quer fazer deles consumidores compulsivos? Não estariam aguardando o advento de mundo mais hospitaleiro (Bauman, 2011a) que possibilitasse medrar a convivialidade entre eles e entre os outros jovens do mundo? Seriam pessoas ainda abertas à utopia de outro mundo menos malvado? E, ao cabo, que tipo de valores estariam dispostos a incorporar como suportes éticos para direcionar as próprias vidas?

A partir de *Legisladores e Intérpretes*, *Modernidade e Holocausto* e *Modernidade e Ambivalência*, Bauman critica a modernidade e as “utopias/distopias”, assim como aumenta seu interesse pelo tema da moral (Bauman, 1998; 1999; 2010b). A partir dessas obras, o conceito chave passa a ser o de *ordem*, que se torna fundamental para a análise da civilização moderna. Na trilogia acima apontada, esse conceito aparece como central.

A ideia de *império da ordem* aparece em *Legisladores e Intérpretes* (Bauman, 2010b). Mostra que as ações na modernidade são previsíveis por não estarem submetidas ao acaso e a uma hierarquia irrestrita. O autor evidencia que um direito monopolista de atribuir sentido e de julgar todas as formas de vida a partir do ponto de vista superior desse monopólio é a essência da ordem social moderna (Bauman, 1999).

Estariam definidos, portanto, os padrões racionais e cognitivos que são a chave para que as sociedades prossigam, de forma ordenada, atentas a qualquer possibilidade de inflexão. Analisa Bauman, no entanto, que o sonho moderno acabou por reproduzir o contrário, o que chama ambivalência. A utopia transformou-se em distopia. Bauman analisa, em *Modernidade Líquida* (Bauman, 2001), as ideias contidas em *Brave New World*, de Huxley, e *1984*, de Orwell, no que diz respeito às previsões que faziam:

O que elas compartilhavam era o pressentimento de um mundo estritamente controlado; da liberdade individual não apenas reduzida a nada ou quase nada, mas agudamente rejeitada por pessoas treinadas a obedecer a ordens e seguir rotinas estabelecidas; de uma pequena elite que manejava todos os cordões – de tal modo que o resto da humanidade poderia passar toda sua vida movendo-se como marionetes; de um mundo dividido entre administradores e administrados, projetistas e seguidores de projetos (Bauman, 2001, p. 65).

A sociedade moderna se caracterizava por ser o império da ordem, ao se definir como função de controle que busca manter o curso dos acontecimentos sem que estejam sujeitos a

algum tipo de imprevisto ou variação previamente estabelecidos. Seria imposta ao mundo de forma a estruturar as perspectivas para se saber como agir. Mostra que o sonho de uma sociedade ordenada acabou por reproduzir, na verdade, o contrário. Evidencia isso com o conceito *ambivalência*.

A ordem e a ambivalência são igualmente produtos da prática moderna; e nenhuma das duas tem nada exceto a prática moderna – a prática contínua, vigilante – para sustentá-la. Ambas partilham da contingência e da falta de fundamento do ser, tipicamente modernas. A ambivalência é, provavelmente, a mais genuína preocupação e cuidado de era moderna, uma vez que, ao contrário de outros inimigos derrotados e escravizados, ela cresce em força a cada sucesso dos poderes modernos. Seu próprio fracasso é que a atividade ordenadora se constrói como ambivalência (Bauman, 1999, p. 23).

Ao utilizar a ordem como fundamento para se estabelecer, o Estado apresenta os filósofos como os detentores credenciados da razão genuína. A ciência seria a garantia de que as pessoas são realmente forjadas e moldáveis ao desejo da ordem estabelecida e do padrão desejado pela sociedade assentada nessa lógica. O legislador é aquele que tem o papel de qualificar, selecionar, disciplinar, ordenar e padronizar as pessoas desajustadas ou fora dos padrões.

Dessa forma, evidencia quão próxima está a figura do poder estatal e da estratégia da razão legislativa, empenhadas na imposição de uma ordem desejada sobre a razão rebelde, além de trabalharem juntas para implementar formas e recursos controladores sobre a sociedade, impondo-lhes divisões e separações. Estabelecem uma incessante homogeneização da cultura e padronização e engessamento simultâneo das características que deveriam ser seguidas para que a sociedade prosperasse de forma “sustentável” e “produtiva”. Se aos intelectuais chamou de legisladores, ao Estado reservou a analogia do *Jardineiro*.

Em *Modernidade e Ambivalência* (Bauman, 1999) aparece a analogia que cunha o termo *Estado Jardineiro*, especificamente quando analisa os discursos feitos por Darré (ministro da agricultura nazista) em 1930, de Erwin Bauer (Diretor do Instituto Kaiser Guilherme para a Pesquisa da Reprodução) em 1934 e de Martin Stämmeler (médico) no ano de 1935.

Aquele que deixa as plantas no jardim abandonadas logo verá com surpresa que o jardim está tomado de ervas daninhas e que mesmo a característica básica das plantas mudou. Se, portanto, o jardim deve continuar sendo o terreno de cultivo das plantas, se, em outras palavras, deve se elevar acima do reinado agreste das forças naturais, então a vontade conformadora de um jardineiro é necessária, de um jardineiro que, criando condições adequadas para o cultivo ou mantendo afastadas as influências perigosas, ou ambas as coisas, cuidadosamente cultiva o que precisa ser cultivado e impiedosamente



elimina as ervas daninhas que privam as melhores plantas de nutrição, ar, luz, sol... Estamos, portanto, percebendo que questões de cultivo não são triviais para o pensamento político, que devem estar ao contrário no centro de todas as considerações... Devemos mesmo afirmar que um povo só pode alcançar o equilíbrio espiritual e moral se um bem concebido plano de cultivo ocupa o centro mesmo de sua cultura [...] (Bauman, 1999, p. 36).

Os discursos analisados, com os quais construiu a analogia, eram guiados por uma compreensão da ciência como instrumento de concretização da missão de ter uma sociedade ordeira e sadia. Em comum tinham a ideia de que a sociedade moderna, necessariamente, precisava domesticar as forças naturais caóticas, a qualquer custo, por um plano racional científico. A ciência estaria a serviço da ordem e da vida de modo a constituir uma “engenharia social” capaz de gerar progresso e tornar a sociedade perfeita, o que legitimou e favoreceu desastrosos acontecimentos históricos. O Prêmio Nobel de 1973, Konrad Lorenz, por exemplo, declarou em 1940:

Há uma certa similaridade entre as medidas que precisam ser tomadas quando traçamos uma ampla analogia biológica entre corpos e tumores malignos, por um lado, e uma nação e os indivíduos que nela se tornaram antissociais devido à sua constituição deficiente, por outro lado... qualquer tentativa de reconstrução usando elementos que perderam sua natureza e características próprias está fadada ao fracasso. Felizmente, a eliminação de tais elementos é mais fácil para o médico de saúde pública e menos perigosa para o organismo supra-individual do que seria tal operação cirúrgica para o organismo individual (Lorenz *apud* Bauman, 1999, p. 37).

Esse *Estado Jardineiro* transforma a cultura moderna em um imenso canteiro onde o jardineiro estará sempre atento para cuidar, fazer a manutenção necessária e a organização para que não ocorram desvios inesperados. O permitido é que a sociedade dê frutos esperados. Não pode, sob o olhar do jardineiro, desenvolver autonomia ao ponto de construir recursos próprios (ervas daninhas). O *Estado Jardineiro* tem de estar presente para que não ocorra nenhuma desordem e nenhuma planta indesejável, aos olhos do planejador, invada o terreno fértil dessa ordem. As ervas daninhas causariam caos e problemas para a ordem imposta. Mesmo que a natureza dessas ervas daninhas não seja, necessariamente, estragar o projeto proposto, são tratadas dessa forma (combatidas como inimigas), por serem algo que não estava proposto para que se instalasse no meio do plano de ordem.

A esses refugos gerados pela segregação e ordenamento da sociedade Bauman dá o nome de *estranhos*, pois representam, para a ordem estabelecida, intromissões no sistema ordenador, anomalias que devem ser contidas e retificadas. Trata-se de uma declaração de guerra à ameaça da ambiguidade. A simples existência era uma preocupação para os

planejadores do Estado ordenador, mas, como disse Bauman: “A subdeterminação é a sua força: por que nada são, podem ser tudo” (Bauman, 1999, p. 65)

O caso mais radical e dramático dessa obsessão seria o holocausto implantado por Hitler, na busca de uma sociedade perfeita e sem *ervas daninhas*. Mesmo com todo esse poder da razão não se conseguiu impedir que catástrofes ocorressem no século XX (Auschwitz, Gulags, Hiroshima, duas Guerras Mundiais, o drama dos refugiados de hoje).

Por meio do rompimento com a ideia científica de que normas e preceitos podem determinar o que é *correto* e *sadio*, Bauman sugere a busca de saídas para que esses dramas sociais não tornem a acontecer. Deve-se investir no estudo da moral, segundo ele, na avaliação de que o diferente pode contribuir com a evolução da sociedade, que a solidariedade e sistemas colaborativos com o próximo e com o supostamente diferente sejam formas eficazes para superar preconceitos estabelecidos pela cultura, tradição e manipulação de “certos” e “errados”.

A ética é um produto social porque a moral não é. Se a sociologia é o estudo da sociedade, ela é e só pode ser, conscientemente ou não, uma investigação sobre as formas pelas quais as normas éticas são construídas e tornadas efetivas, as formas pelas quais as escolhas são feitas pelos e para os seres humanos, as possibilidades alternativas promovidas, reprimidas e, sob outros aspectos, manipuladas. Se é isso que a sociologia está destinada a fazer, então a “neutralidade ética” muitas vezes exigida dos sociólogos é hipocrisia ou autoilusão. Sociedades são “escolhas coordenadas” e qualquer sociedade que se estude é uma realidade entre muitas, uma escolha entre muitas. Como todas as escolhas, essa sociedade pode ser boa ou má, mas sempre pode ser melhorada. [...] Ser moral significa nunca se sentir suficientemente bem. Tendo a acreditar que esse sentimento está por trás do impulso endêmico de transcender, e a ele se deve a notória insatisfação dos seres humanos em relação a qualquer coisa que seja humana (Bauman, 2011a, p. 55-56).

Para Bauman, a sociologia deve investigar o sentido moral e por essa razão propõe uma sociologia humanista e emancipatória. Sua intenção é tornar o familiar estranho, ou permitir a reflexão sobre a sociedade para além do sentido comum. Esse senso comum repleto de dicotomias desemboca na ambivalência que é outro fundamental conceito para o autor, em contraposição à ideia da ordem. Se o senso comum faz com que as coisas pareçam naturais, o determinismo acaba por mascarar a realidade como se fosse necessário fazê-lo.

A pós-modernidade (ou modernidade líquida) seria a modernidade na qual os dados poderiam ser jogados sem que estivessem viciados por um poder previamente estabelecido. Isso pode causar a impressão de que os problemas estarão resolvidos, mas, com novas liberdades, surgirão novos desafios e problemas. Em *Ética Pós-Moderna* (1997):

[...] a novidade na abordagem pós-moderna da ética consiste primeiro e acima de tudo não no abandono de conceitos morais caracteristicamente modernos, mas na rejeição de maneiras tipicamente modernas de tratar seus problemas morais (ou seja, respondendo a desafios morais com regulamentação normativa coercitiva na prática política, e com a busca filosófica de absolutos, universais e fundamentações na teoria). Os grandes temas da ética – como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e autoafirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo – não perderam nada de sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova (Bauman, 1997, p. 11).

A ambivalência representa essa gama de possibilidades, de indeterminação e confusão que se opõe à ideia de ordem. O *projeto moderno* tentou acabar com a ambivalência, sem sucesso, pois, à medida que os resultados da luta contra a desordem tentavam dissolvê-la, acabaram por se mostrar contraprodutivos.

### **Os rastros que nos levam da modernidade sólida à modernidade líquida**

A modernidade era duradora (sólida), dizia Bauman, mas a mutação sofrida, que chamou de liquidez, torna o movimento temporário e a impossibilidade de se manter uma única forma estabelecida. Nessa fase, a estrutura da vida não se caracteriza por rotinas implantadas, tradições impostas, mas sim por evitar padrões e buscar o novo incessantemente. Trata-se de viver o hoje sem se preocupar com o amanhã. O que foi feito ontem não importa no dia de hoje.

O espírito moderno estava animado por um esmagador desejo de solidez e nutriu uma esperança de sólidos perfeitos, descartando novas improvisações e oferecendo descanso e tranquilidade onde a inquietude e o trabalho pesado, maçante eram norma (Bittencourt, 2011, p. 8).

Exemplifica com a ética do trabalho. Ter a estabilidade proporcionada por um trabalho em uma grande empresa seria uma forma de contribuição para a sociedade que, depois, seria seguida pelos sucessores. Hoje, a relação entre empresa e funcionário não está ligada por um planejamento de vida e de carreira em uma determinada empresa e sim por um bem-estar cômodo para os dois lados. A partir daí a sociedade mostra que o trabalho deixa de ser a base de enobrecimento e honra, para que se vive, para passar a ser uma busca incessante por consumo, poder aquisitivo e alegria de comprar. Dessa forma, sai de cena o indivíduo que produz para satisfazer as próprias necessidades básicas e entra outro que trabalha para consumir (desenfreadamente).

A cultura de hoje é feita de ofertas, não de normas. Como observou Pierre Bourdieu, a cultura vive de sedução, não de regulamentação; de relações públicas, não de controle policial; da criação de novas

necessidades/desejos/exigências, não de coerção. Esta nova sociedade é uma sociedade de consumidores. E, como o resto do mundo visto e vivido pelos consumidores, a cultura também se transforma num armazém de produtos destinados ao consumo, cada qual concorrendo com os outros para conquistar a atenção inconstante/errante dos potenciais consumidores, na esperança de atraí-la e conservá-la por pouco mais de um breve segundo (Bauman, 2010b, p. 33-34).

A afirmação de que o capitalismo global, na fase líquido-moderna, reduziu a sociedade a uma orgânica condição biológica de consumidores soa como patético alarme apocalítico para os educadores acostumados a dizer aos alunos que entre eles se estabelecem relações humanizantes, de construção da personalidade, de cultivo das virtudes como pressuposto da vida honrada ao longo de todo o tempo futuro.

Essa filosofia educacional, ancorada no Iluminismo, segundo Bauman, naufragou com a sociedade sólida. Poder-se-ia aludir à passagem de uma para outra época ao lembrar o lampião de gás – iluminava parcialmente e durante algumas horas poucas ruas da cidade – substituído pelas lâmpadas de *led*, que tornam os modernos templos de consumo ambientes paradisíacos e feéricos durante vinte e quatro horas por dia. Diz Bauman (2010a, p. 36) que “ao contrário da era da construção das nações, a cultura líquido-moderna não tem “pessoas” a cultivar, mas clientes a seduzir”.

Soa desapontador, para um educador centrado na sólida convicção de que lhe cabe ajudar os alunos a cultivarem o caráter, ouvir de Bauman que não há mais pessoas e sim clientes sentados nos bancos escolares. No entanto, crescem manifestações afrontadoras aos mestres com a petulância juvenil de quem constitui a parte mais importante na relação docente. Se o conflito eclode na escola particular, aumenta a arrogância dos jovens que invocam a supremacia do cliente sobre o fornecedor para determinar a natureza da relação entre ambos.

A quase impossibilidade, por parte dos educadores, de entender o que acontece dentro das escolas decorre da não percepção do que vem ocorrendo fora delas ou da recusa esclarecida de que seja legítimo ao aluno entronizar-se como mandante do processo educacional. Os educadores acreditam que devem trabalhar para mudar a sociedade na perspectiva da filosofia educacional, contudo, a sociedade caminha em outra direção e Bauman bate repetidas vezes na mesma tecla, nas diversas entrevistas que concedeu.

Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as “invariantes” da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter

seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas (Porcheddu, 2009, p. 1).

Parece que se explicita algo impossível ou contraditório demais para ser entendido e assumido pelos educadores como nova plataforma necessária à sua autodefinição como profissionais do ensino. No fundo, trata-se de exigência rigorosamente filosófica, deixar de ser o que se é – cultivador de pessoas – tornando-se fornecedor de conhecimentos a clientes soberanos que desfrutam de autonomia ao escolher este ou refugar aquele conhecimento. O professor sente-se anulado na própria essência: despossuído de capital simbólico maior - a própria autoridade intelectual e pedagógica -, e despojado da competência de determinar o que deve ser ensinado e aprendido, desiste (síndrome de *burnout*) do milenar ofício. Desvalorizado e sem reconhecimento público, permanece nas escolas para cumprir tabela, aguarda o sonhado dia da alforria possibilitada pela aposentadoria e não se sente mais responsabilizado eticamente pelo fracasso da educação.

Parte do magistério parece aceitar resignada a fatalidade de domiciliar-se no museu da história. Assim como o foram o lampião a gás e o canhão, este adotado por Bauman como símbolo para dizer que os professores foram treinados para ministrar aulas como se tivessem de disparar um tiro de canhão, cuja trajetória, alvo, distância e potência estão determinados no ato do disparo. Quanto aos mísseis inteligentes, que adota para sugerir o caráter da modernidade líquida, ocorre coisa radicalmente nova:

[...] diferentemente dos velhos artefatos balísticos, aprendem no ar. Assim, devem ser inicialmente dotados de capacidade de aprender e de aprender de modo rápido. Isso é óbvio. O que é menos evidente, se bem que não menos importante dentro de uma rápida capacidade de aprendizagem, é todavia a capacidade de esquecer instantaneamente o que se aprendeu antes. Os mísseis inteligentes não seriam inteligentes se não fossem capazes de “mudar de ideia”, ou de revogar as “decisões” precedentes, sem pensar duas vezes e sem remorsos... (Porcheddu, 2009, p. 5).

Parece ser essa a transformação que se pede dos educadores: que de disparadores de canhões obsoletos tornem-se engenheiros supervisores de mísseis inteligentes. Como a natureza não faz saltos, no dizer popular, é pouco provável que o magistério possa realizar essa façanha, continuando a trabalhar dentro de escolas sucateadas que fazem lembrar museus.

Para os mestres que se movem no lastro da sensibilidade, que acreditam serem artesãos da vida e por isso encontram ainda forças para continuar educando, Bauman (2009, p. 99) sugere estratégia de mudança de si mesmos:

Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma “obra de arte”, significa, em nosso mundo líquido moderno, viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então. “Tornar-se outra pessoa” significa, contudo, deixar de ser quem se foi até agora, romper e remover a forma que se tinha, tal como a cobra se livra de sua pele ou uma ostra de sua concha; rejeitar, uma a uma, as personas usadas – que o fluxo constante de “novas e melhores” oportunidades disponíveis revela serem gastas, demasiado estreitas ou apenas não tão satisfatórias quanto o foram no passado.

Parece existir abismo posto frente ao magistério. Pede-se que o professor faça acrobacias inéditas para fazer de si outro professor, que desconstrua seu meio de trabalho, o capital intelectual, e seu modo de ser, que relativize as próprias crenças e convicções construídas ao longo da existência, geralmente sofrida, para assumir outros papéis e modos de ser. A esse respeito, Bauman não minimiza o rigor das demandas que a sociedade líquido-moderna faz ao conjunto do magistério, caso o desejo seja figurar como protagonista da história:

O que segue (não é mesmo?, perguntariam) é que a habilidade que realmente precisamos adquirir é, primeiro e acima de tudo, a flexibilidade (nome neutralizado, e portanto politicamente correto nos dias atuais, para pusilanidade) – a capacidade de esquecer e descartar prontamente antigos ativos transformados em passivos, assim como a capacidade de mudar cursos e trilhas imediatamente e sem remorsos; e que aquilo que precisamos lembrar eternamente é a necessidade de evitar um juramento de lealdade por toda a vida ao que ou a quem quer que seja (Bauman, 2009, p. 91).

O fundamento teórico do conselho baumaniano parece radicar-se na evidência da inexorabilidade histórica. Tudo passa. O que é deixa de ser. O que não existe passa a existir. Coisas que valiam no tempo passado deixam de ter valor.

A escola é lenta para incorporar verdades que escapam do cotidiano imediato. Os mestres demoram a vivenciá-las, ao contrário, soa-lhes positiva a ideia de serem artífices entronados da transmissão do legado de saberes e de valores acumulados ao longo da história e foram treinados para fazer bem feito esse tipo de ofício.

Se, no passado, na era “sólida”, no tempo da locomotiva a vapor, do lampião a gás, do carro de boi, os mestres podiam gozar dessa autonomia para fazer ou deixar de fazer determinadas coisas relativas à própria formação continuada, hoje perderam essa liberdade de deixar de fazer. Ou mudam ou desaparecem, será o destino, segundo a fria percepção baumaniana, que insiste na necessidade de mudança ao indicar o busílis da questão:

Durante a fase “sólida” da história moderna, o cenário das ações humanas era criado para emular, o quanto possível, o modelo de labirinto dos

comportamentistas, no qual a diferença entre caminhos certos e errados era clara e fixa, de modo que aqueles que erravam ou recusavam os caminhos certos eram constante e imediatamente punidos, enquanto aqueles que os seguiam obedientes e velozmente eram recompensados (Porcheddu, 2009, p. 2).

Para exemplificar essa tese, Bauman apropria-se do que se passava na indústria automobilística – ícone do triunfo da modernidade sólida – e do que ocorria nos exércitos nacionais.

Na época moderna, as grandes fábricas fordistas e o recrutamento de massas para os exércitos, os dois braços do poder panóptico eram a personificação completa da tendência à rotina dos estímulos e da reação aos estímulos. O “domínio” consistia no direito de estabelecer leis infringíveis, vigiar o seu cumprimento, determinar obrigações para se seguir sob vigilância, realinhar os desviantes ou excluí-los, no caso do fracasso do esforço de reformá-los. Esse modelo de dominação exigia um compromisso recíproco e constante dos administradores e dos administrados... A modernidade “sólida” era verdadeiramente a era dos princípios duradouros e concernia, sobretudo, aos princípios duráveis que eram conduzidos e vigiados com grande atenção (Porcheddu, 2009, p. 3).

Segundo Marx e Engels (1977), “tudo o que é sólido se desmancha no ar”. A história continuou sendo feita de modo desigual nos diferentes territórios ou continentes e de modo diverso e contraditório mesmo dentro de um país. No universo dominado pelo sistema capitalista, o modelo de gestão fordista tornou-se hegemônico e se universalizou como referência obrigatória de eficiência. Embora tenha gozado de prestígio no mundo do trabalho, demorou para ingressar nas organizações e ser utilizado na gestão de pessoas nos ambientes não fabris. No universo dos sistemas educacionais, tardiamente tornou-se conhecido. O caráter panóptico<sup>7</sup> da administração fordista

[...] estava no poder de vigiar e constranger os trabalhadores na linha de produção. Henry Ford não queria saber de administradores. Mas, o resultado foi que ele orientou mal os administradores, estabeleceu erradamente os cargos, criou um espírito de suspeita e frustração, desorganizou sua companhia e não desenvolveu ou chegou até mesmo a destruir o pessoal administrativo (Drucker, 1973, p. 420).

---

<sup>7</sup> “Durante o Iluminismo, Jeremy Bentham chamou de Panóptico um edifício que prevê no centro uma torre de observação. O vigia que a ocupa pode, através de um engenhoso jogo de luzes e sombras, controlar o espaço circular circundante sem ser visto pelos habitantes. Ele é o Um que tudo observa. A aplicação evidente desse projeto era a construção de prisões, hospitais e também manicômios, mesmo Bentham não sendo totalmente consciente do alcance de sua invenção. A aliança entre o poder político e as técnicas de controle e de manipulação sempre tentaram recriar as condições do *panopticon*. A construção e difusão das mensagens por parte de centros de poder “que ocupam a torre de controle do *panopticon*” nos propõem cotidianamente chaves interpretativas da realidade verossímeis, mas não verdadeiras” (Porcheddu, 2009, p. 10).

A gestão educacional, de inspiração fordista, adotada em muitas escolas de domínio privado, no passado recente, amalgamava aquilo que o ditado popular afirma quanto ao que se passa nos currais: “o olho do patrão engorda o boi”. Por ela e com ela se enaltece a onisciência do detentor de poder político, ou status social, atavismos aristocráticos ocorrentes nas escolas públicas brasileiras ainda em passado recente. Dessa deformação cultural decorre outro odioso comportamento gerencial relacionado aos “carteiraços” e às humilhações impostas por quem detém o poder. Não é sem justa razão que Bauman pinça a referência do “fordismo” para incursionar no universo das relações de gestão educacional.

Engels, no prefácio à edição alemã de 1883 do Manifesto Comunista afirma “que a produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela, constituem em cada época histórica a base da história política, intelectual dessa época” (Marx; Engels, 1977, p. 17). Assim ocorreu com o capitalismo, que evoluiu de “clássico” – na era “sólida” – para monopolista globalizado, na era líquido moderna. Mudou o jeito, alterou a própria face, deixou de administrar pelo modelo panóptico, ou pela presunção da autoridade, para obter a adesão dos trabalhadores por meios mais disfarçados. No campo da gestão, o capitalismo monopolista globalizado inaugurou o toyotismo como ideologia orgânica da produção (Alves, 2000).

Bauman não menciona a palavra “toyotismo” nas análises que faz sobre os desafios da educação, mas são coincidentes, como o corpo e a sombra, com aquilo que afirmam analistas dessa nova ideologia gerencial.

O cerne do toyotismo é a busca do engajamento estimulado do trabalho, principalmente do trabalhador central, o assalariado estável, para que ele possa operar uma série de dispositivos organizacionais que sustentam a produção fluida e difusa (Alves, 2000, p. 04).

A qualidade total, a produção *just-in-time*, a difusão da terceirização, a flexibilização das leis trabalhistas, a adesão ao *ethos* produtivo como obra sublime de quem a faz e o reconhecimento de que é privilégio superior poder ser aceito naquela corporação empresarial tornam-se senso comum da nova ideologia que faz lembrar a servidão voluntária de La Boétie (1982), e nos termos de Bauman:

Na fase “líquida” da modernidade, a demanda por funções de gestão convencionais se exaure rapidamente. A dominação pode ser obtida e garantida com um dispêndio de energia, tempo e dinheiro menor: com a ameaça do descompromisso, ou a recusa do compromisso, mais do que com um controle ou vigilância inoportunos. A ameaça do descompromisso arrasta o *onus probandi* para o outro lado dominado. Agora, cabe aos subordinados comportar-se de modo a obter consensos perante os chefes e levá-los a ‘adquirir’ seus serviços e produtos criados individualmente (assim como os



outros produtores e comerciantes procuram persuadir os prováveis clientes a desejar as mercadorias à venda). “Seguir a rotina” não seria suficiente para alcançar este objetivo. [...] quem quiser obter sucesso na organização que substituiu o modelo dos princípios da ocupação que podemos definir como “labirinto para ratos” deve demonstrar jovialidade e capacidade comunicativa, abertura e curiosidade, pondo à venda a própria pessoa, no seu todo, como valor único e insubstituível para aumentar a qualidade da equipe. Agora é tarefa dos empregados, atuais e futuros, se “autocontrolarem” para garantir serviços convincentes e provavelmente aprovados, mesmo no caso de mudança de gosto dos observadores; ao contrário, os chefes não são obrigados a reprimir as idiosincrasias de seus subordinados, a homogeneizar os comportamentos nem encerrar suas ações no interior da rígida estrutura da rotina (Porcheddu, 2009, p. 3).

São categorias, apontadas por Bauman, constitutivas da era líquido-moderna os novos valores do capitalismo globalizado que se incorporam progressivamente como valores da humanidade e, portanto, impõem-se como necessários.

[...] o fordismo ainda era, de certo modo, uma “racionalização inclusa”, pois, apesar de instaurar uma sociedade racionalizada, não conseguiu incorporar à racionalidade capitalista da produção as variáveis psicológicas do comportamento operário, que o toyotismo procura desenvolver através dos mecanismos de comportamento operário, que aprimoram o controle do capital na dimensão subjetiva (Alves, 2000, p. 11).

Dessa forma, evidencia-se a sociedade individualizada. Antes o Estado, supostamente, proporcionava segurança que não há mais. Sem o Estado para mostrar o caminho, a ambivalência é posta à prova e potencializada pela sociedade do consumo. Os erros e acertos são depositados na conta de cada indivíduo sem que haja qualquer outro responsável pelos acontecimentos. Ao mesmo tempo, não se desenvolve uma moral social “cívica”, uma ética da responsabilidade.

Ao enfatizar o declínio do legislador não quer dizer que o Estado não tenha a função de manter certa ordem. Ocorre que, no lugar da capacidade de controle quase perdida em relação à ordem do jardim, o Estado, agora, procura fazer a manutenção da globalização econômica. Desse modo, o mercado continua a segregar quem julga como “corpo estranho” que não pode ser removido ou devolvido à sociedade. Esses são cuidadosamente vigiados e colocados à margem da sociedade, tal qual o jardineiro retirava do canteiro as ervas daninhas.

No caso da educação brasileira, a questão revela maior complexidade, se olhada da janela política que mostra o tamanho da violência usada para reprimir os educadores no Paraná no dia 30 de abril de 2015. Ou deduzida do que disse o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, no exercício do elevado cargo de presidente do Brasil, ao renegar o que havia escrito e, depois, ao pronunciar a blasfêmia quando chamou professores, em greve, de “vagabundos”. A

imprensa, sempre atenta para secundar apoios às iniciativas que visem manter o Brasil harmonizado com os interesses do capitalismo globalizado, prontamente defendeu o viés da afirmação do presidente como “*realpolitik*”.

Revela-se outra característica apontada por Bauman (2005, p. 115) que se evidencia quando “a confiança é substituída pela suspeita universal”, em que tudo seria descartável. O esquecimento passa a ser uma característica marcante cotidiana na era atual. O que antes se tratava como uma aprendizagem ou um acúmulo de acontecimentos é, hoje, cultura de descarte, desvinculação ou de desapego de tudo e de todos. Tudo está relacionado com a durabilidade do tempo (cada vez menor e mais veloz) e se transforma no que chama de *modernidade líquida*.

Segundo Bauman (2001), as inúmeras esferas da sociedade contemporânea (vida pública, vida privada, relacionamentos humanos) passam por uma série de transformações cujas consequências esgarçam o tecido social. Tais alterações, de acordo com o sociólogo polonês, faz com que as instituições sociais percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se amorfas, paradoxalmente, como os líquidos. A modernidade líquida, assim, é tempo do desapego, provisoriedade e do processo da individualização; tempo de liberdade ao mesmo tempo em que é o da insegurança. Como resposta a esta possibilidade de liberdade (1998, 2000, 2001), os homens deste tempo, no anonimato das metrópoles, têm a sensação de impotência sem precedentes, já que, no anseio por esta liberdade, os mesmos encontram-se por sua própria conta e risco em meio ao concreto (Tfouni; Silva, 2008, p. 176).

Além disso, esse tipo de mudança da era sólida para a era da liquidez é a perda da tradicional referência existente outrora por decorrência da tradição e do conservadorismo imposto. O Estado, gerenciador desses modelos de vida a serem seguidos, passa pela transição que leva a *vida para o consumo*, no qual as referências de outrora são substituídas por referências privadas (como celebridades e modelos).

Na era sólida, poucos vigiavam muitos (Estado x pessoas), atualmente, muitos vigiam poucos (pessoas x celebridades). O que se pode receber da pós-modernidade mostra-se muito útil e atraente quando comparado à sociedade ordenada e sólida de antes, mas como administrar e aplicar de forma correta essa sabedoria que se recebe? Bauman esquivou-se dizer onde está o ponto de equilíbrio dessa equação e onde estará o meio termo entre liberdade e segurança.

## Um caminho para elucidar a “educação líquida”

A atualidade da interpretação de Bauman, quanto aos modelos educacionais da era moderna, é assustadora por fazer sentido para pensá-los nos dias atuais. Cultivam-se jardins como ele imaginou que se fazia na educação sólida. Os discursos podem ter mudado, mas as práticas ainda estão ancoradas nesses moldes, em boa parte das instituições de ensino, em todos os níveis. As plantas, originadas e cultivadas por séculos dentro desses moldes, acabaram por incorporar essa lógica e qualquer transplante para outro local, qualquer mudança na maneira de cultivar, qualquer alteração forçada tende a aniquilá-las. Dentro desse sistema, parece que é preferível autodestruir-se, ao invés de tentar alterar alguma coisa no processo.

Não apenas os jardineiros cuidam do jardim, mas as plantas já incorporaram a lógica e passaram a ser parte fundamental no processo de seleção de mudas exemplares e saudáveis para ampliar a analogia instigante de Bauman. Entre os principais motivos de evasão de alunos das universidades<sup>8</sup>, não há apenas as questões financeiras, como fator preponderante, mas também a autopercepção de que não se enquadram no sistema como aí está (esteve?). Nessa segunda razão vem embutida a sensação de que o problema é com o próprio excluído que, dessa forma, assume a culpa pelo fracasso e ainda perdoa ou valoriza o jardineiro que “tentou ajudá-lo”. É recorrente ver pessoas frustradas no sistema de ensino ou, já fora dele, lamentarem que “isso não é para mim” como se fossem os únicos culpados pelo fracasso a que são submetidos. Naturalizam, não apenas as “incapacidades” advindas das dificuldades ao longo dos processos (ensino deficitário em níveis anteriores), como também a imobilidade frente aos currículos excludentes ou frente aos docentes despreparados, como apontam alguns estudos a respeito do tema<sup>9</sup>.

A ideia de civilização e aptidão para se viver em sociedades ordenadas não poderia encontrar melhor lugar para se realizar do que na escola moderna onde prevalece a razão que, aplicada e imposta por professores, seria a guardiã do bom convívio e das boas maneiras.

---

<sup>8</sup>Segundo Prestes, Fialho e Pfeiffer (2014): “No cenário da instituição universitária brasileira, a evasão atinge tanto as instituições privadas (Martins, 2007) como as públicas (Fernandes *et al.* 2010; Morosini *et al.* 2011). Observa-se que a evasão teve um crescimento progressivo nos últimos anos, como mostra o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, cujos indicadores de abandono no ensino superior mostraram um crescimento considerável, visto que, no ano de 2005, foi de 22% e, no ano de 2011, de 37,9%. O estudo realizado pelo INEP (2006) mostrou que o fenômeno ocorre em maior número nas IES privadas com índices de 53% em relação às instituições públicas com 33%. Isso porque as instituições da rede privada representam quase 60% das 2,7 milhões de vagas colocados à disposição do alunado nos vestibulares (Borges, 2011). No ano de 2006, como mostra Silva Filho (2009), a evasão no Brasil custou em torno de seis bilhões de reais, ou seja, 811 mil estudantes desistiram dos seus cursos superiores antes da conclusão”.

<sup>9</sup> O professor Alfredo Veiga-Neto (UFRGS) tem se dedicado ao tema currículo. Publicou artigo: Currículo e exclusão social (Veiga-Neto, 2001).

Evidentemente, as instituições, nesses moldes - com seus jardineiros - nunca viram com bons olhos o estranho e os indesejáveis que produziam a desordem, perturbavam ou ameaçavam o sistema ordenador. Os indesejáveis deveriam ser expurgados e postos para fora desse ambiente como negros, homossexuais, doentes mentais ou qualquer tipo de minoria que pudesse causar incômodo e atrapalhar a ordem estabelecida. Esse era o objetivo da educação na modernidade sólida (somente lá?), cujo objetivo maior [...]

[...] é ensinar a obedecer. O instinto e a vontade de acatar, de seguir as ordens, de fazer o que o interesse público, tal como o definem os superiores, exige que se faça, eram as atitudes que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planejada, programada, exaustiva e completamente racionalizada. A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão deste conhecimento. [...] o tipo de conduta que concordaria com o interesse público seria determinado pela sociedade previamente a toda ação individual, e a única capacidade que os indivíduos necessitariam para satisfazer o interesse da sociedade era a da disciplina (Bauman, 2010b, p. 108).

Ao abrir mão da missão civilizadora e de demonstrar a pluralidade e a multiplicidade de culturas que contraria a lógica sólida, o Estado ordenador não apenas reprime, como perde a oportunidade de incluir e ampliar possibilidades. Isso levaria as escolas a deixar de serem “templos do saber” e criaria modelos de cultura superiores a outras que acabariam, supostamente, sem ajudar no desenvolvimento. Como se disse acima, essa sabedoria e mentalidade na terra de ambiguidades traz consigo novas dificuldades.

Num tempo em que prevalece o consumo, só está bem quem tem o poder de consumir. A perda de controle nas situações sociais e a sensação de rebeldia, já que tudo poderá se transformar e mudar de hoje para amanhã, faz com que se perca também o dever da solidariedade. As pessoas querem viver para si mesmas e não se preocupar com outras. Não há tempo para isso. Desse modo, o que se pode esperar de um professor que vivencia uma sociedade pós-moderna? A sociologia de Bauman tenta trazer para a conversação o diálogo sobre outras etnias, para valorização das diferenças como instrumento de libertação.

As possibilidades adversas podem ser esmagadoras, e, no entanto, uma sociedade democrática (ou como diria Cornelius Castoriadis, autônoma) não conhece substituto para a educação e a auto-educação como formas de influenciar a mudança de eventos que podem ser enquadrados em sua própria natureza, enquanto tal natureza não pode ser preservada por muito tempo sem uma “pedagogia crítica” – quando a educação afia sua aresta crítica, “fazendo a sociedade se sentir culpada” e “agitando as coisas” por meio da perturbação das consciências. Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível, ao mesmo tempo em que é possibilitada por ela, e da educação que produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido

são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver essa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem (Bauman, 2007b, p. 23).

Quanto às diferenças, é preciso procurar entendê-las sem tentar combatê-las. A educação escolarizada na sociedade líquida tem dois caminhos: conversar ou perecer. Trata-se de realizar o diálogo entre as culturas, os saberes e a diversidade.

A cultura brasileira foi tecida com os fios da pluralidade étnica, diferenciada em razão de agregar comunidades com identidades diversas. Segundo o antropólogo Ribeiro (1972), o povo brasileiro, em relação aos povos asiáticos ou europeus, pode ser classificado como povo novo, por ter se formado a partir de um fato original, a instalação da colônia. As matrizes étnicas e culturais que o formaram – autóctone, africana e europeia -, ao se misturarem, originaram um sujeito histórico novo e diferente daquela composição original.

Ao longo do processo civilizatório brasileiro, cada uma dessas protomatrizes, no princípio, e outras a partir do século dezenove, em função da vigorosa migração de outros contingentes de diferentes nacionalidades, entraram em processo de caldeamento cultural, ao perderem os modos de ser autóctones e incorporarem modos de ser “brasileiros”. Hoje, aparecem, nesse cenário étnico cultural, outros sujeitos demandantes de visibilidade que lutam para serem reconhecidos e respeitados como legítimos cidadãos brasileiros. São os indígenas, ribeirinhos, agricultores sem-terra, quilombolas, favelados, contingentes de gente que vivem em condições sub-humanas.

A sociedade caminhou, na modernidade sólida, para o tecnicismo da ordem com o intuito de padronizar atos e ações. A modernidade líquida questiona a postura racionalizada.

O processo civilizador por ela desencadeado teria originado uma dicotomia: no lado extremo ativo do espectro resultante, nas elites culturais, se gerava uma preocupação crescente por formar-se e instruir-se. No lado passivo, sedimentava-se cada vez mais uma tendência a biologizar, a medicalizar e a criminalizar, o que foi conseguido graças ao desenvolvimento de uma série de tecnologias disciplinares com o objetivo de fiscalizar e orientar a conduta do povo na direção da ordem racional (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 19).

Uma proposta de educação para todos, educação pública e de qualidade, necessita desconstruir a concepção do Estado Jardineiro e caminhar para a proposta de um Estado que compartilhe solidariedade e respeito às diferenças. A ênfase no “para todos, pública e de qualidade” não é supérflua. Na Europa, os sistemas de ensino ainda não conseguiram

universalizar o acesso nem garantir qualidade efetiva no ensino aos jovens. A Europa não desfruta dos benefícios da sociedade do conhecimento, [...]

[...] 150 milhões de pessoas na União Europeia não possuem esse nível básico de educação e “estão expostos a um risco maior de marginalização”. [...] [...] A tarefa de chegar a uma sociedade “mais global, tolerante e democrática” marcada por “maior participação cívica, um bem estar maiormente declarado e uma criminalidade menor” se insere nesse raciocínio sobretudo como uma lembrança, como um efeito colateral: expressa-se a esperança que aconteça como uma consequência natural o fato de que mais gente formada, no lugar daquela formada inadequadamente, “faça seu ingresso no mercado de trabalho” graças a uma formação aperfeiçoada (Porcheddu, 2009, p. 6).

Se esse é o tamanho das tarefas educacionais na União Europeia, quanto longe estará o Brasil para avizinhar-se do patamar que o habilitaria a poder aspirar ser “uma pátria educadora”? Urge que a sociedade perceba as chicanas, senão embustes que o poder público costuma manejar para fingir que dedica prioridade ao ensino, mas, na verdade, não ultrapassa o umbral do discurso. Bauman cita Borg e Mayo (Porcheddu, 2009) para desmascarar a estratégia escapista do poder público quanto às responsabilidades em garantir a oferta educacional.

[...] nestes tempos rigorosamente neoliberais, a noção de aprendizagem autogestionada se presta a um discurso que consente ao estado a renúncia de sua responsabilidade de fornecer a educação de qualidade que cada cidadão de uma sociedade democrática tem o direito de possuir (Porcheddu, 2009, p. 7).

Nas escolas, é imperioso que o educador perceba o seu papel de mediador e lute contra a cultura homogeneizadora.

Ao buscarem uma homogeneidade ética, cultural, religiosa e linguística, os Estados modernos desenvolveram uma propaganda incessante de atitudes nacionalistas, inventando tradições conjuntas e deslegitimando teimosas heranças que não se enquadravam nas comunidades imaginadas em construção (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 22).

Os educadores necessitam compreender que as “culturas de jardins” afastam o processo de conhecimento e a construção das novas normatividades que emergem do conflito. As “culturas silvestres” viabilizam a voz dos classificados como diferentes e assim permitem uma forma de resistência à socialização (Almeida; Gomes; Bracht, 2009). Na transição do Estado Jardineiro, próprio da modernidade sólida, para um Estado adequado à sociedade atual, cuja característica é a modernidade líquida, constata-se a emergência da estética do consumo, que deixa para trás a ética do trabalho. Entra-se em contato com outro modo de vida em que,

segundo Bauman “para as pessoas do mundo moderno-líquido o que importa é o que se pode fazer, não o que deve ser feito ou o que foi feito” (Almeida; Gomes; Bracht, p. 35).

Nessa linha, passa-se a observar que a globalização conduziu ao processo de individualização do ser humano e, com isso, afastou a concepção de soluções coletivas. Na modernidade líquida, observa-se que a exclusão do Estado Jardineiro mudou o perfil que passa a excluir o “refugio da globalização econômica”, ou seja, os não consumidores ou consumidores falhos (Almeida; Gomes; Bracht, 2009).

A modernidade líquida valoriza a liberdade, que deve ser pautada para além da concepção da condição puramente de consumir. Deve conquistar um espaço nessa nova sociedade e menos segurança, porque há um afastamento do espaço social quando se assume a sociedade individualizada. A liberdade proporcionará o surgimento de novas posições sociais nos mais diversos aspectos, porque haverá distância do modelo da sociedade ordenada, composta por um modelo que conseguia sufocar as “ervas daninhas” (Almeida; Gomes; Bracht, 2009).

Bauman coloca em pauta a discussão do papel do educador e da escola nesse processo formativo em razão da necessidade de ressignificar a função do educador que assumiu o papel de interlocutor do Estado Jardineiro. A liberdade, ainda que envolta no engodo do consumo, passa a ser objeto de análise do educador, que se deparará com a diversidade étnica, de gênero ou religiosa.

Na concepção moderno-líquida também há dificuldades a serem enfrentadas já que se prioriza o tratamento do perfil consumidor e descartam-se os consumidores falhos. Com isso, necessita-se resgatar o respeito às diferenças, ou aquilo que Bauman chama de olhar para a pluralidade cultural.

A proclamação da verdade como qualidade do conhecimento, pressuposto inquestionável dos intelectuais da modernidade sólida, é insustentável em tempos pós-legislação. O novo quadro apenas vai exigir dos intelectuais (dos professores, portanto) uma tarefa muito mais humilde: que sejam especialistas na arte de traduzir entre as distintas tradições culturais (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 55).

Trabalhar com a pluralidade nos processos educativos exige diálogo e compreensão do papel que cada um ocupa no espaço de aprendizagem. Um não pode suprimir o espaço do outro, de tal forma que a construção coletiva auxilie na ressignificação do grupo. Se novas relações pedagógicas não aflorarem no interior das escolas, parece inevitável que, progressivamente, os

alunos consumidores de conhecimento desistam de buscá-lo nas escolas e passem a contratá-lo de consultores.

O crescimento impetuoso do novo conhecimento e o envelhecimento igualmente rápido do velho se combinam para produzir, em larga escala, ignorância humana que continuamente reabastece (e até alimenta) as suas provisões. [...] um golpe de sorte para os vendedores e azar dos compradores. Para os hábeis diretores de escolas, isso constitui ocasião oportuna para recolher fundos, promover cursos para o desenvolvimento das capacidades atualmente demandadas, ainda que os professores com capacidade necessária para transmiti-las brilhem por não tê-las. Este é o mercado dos fornecedores, dos clientes em potencial que, por definição, não estão em condições de julgar a qualidade dos produtos em oferta ou se tornam pedantes se se arriscam a fazê-lo. Inferior ou inútil, às vezes antiquado ou enganoso, o conhecimento é facilmente vendido e quanto mais é adquirido, menos provável que os enganados descubram o jogo (Porcheddu, 2009, p. 6).

Bauman (2005 *apud* Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 68) propõe que se trata do “desafio de como alcançar a unidade na (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade”. A educação, no contexto atual, necessita olhar para as mais diversas culturas e adequar-se ao perfil da modernidade líquida. O aluno, na sociedade de consumo, interage em um mundo globalizado e efêmero.

[...] os moradores da modernidade líquida preferem seguir os inúmeros conselheiros, que mostram uma dentre as várias possibilidades de como seguir na vida, ao invés de escutar aquele professor preocupado em oferecer uma única estrada, já bastante congestionada, a ser seguida. E os conselheiros, como tudo o mais na sociedade de consumo, atuam não com mecanismo de repressão, mas de sedução (Bauman, 2002 *apud* Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 69).

É necessário explicitar o quanto se está longe de captar as dimensões mais profundas daquilo que Bauman afirma ser a “arte da vida”, especificamente ao propor como um dos requerimentos da educação o de “adaptar” a pessoa à sua época.

Mas a própria ideia da vida como adaptação permanente, para sempre, às demandas do mundo permanentes, para sempre, que sustentaram o emprego da experiência com ratos para instruir os futuros praticantes das vidas humanas, lhes pareceria, assim como a seus alunos, nebulosa, se não ao todo absurda e ridícula (Bauman, 2009, p. 102).

Nesse contexto, não fica estranho encontrar educadores, educandos, pais, cientistas da educação e legisladores (do ensino) confusos por terem de enfrentar, cotidianamente, a avalanche de incertezas e as contingências suscitadas pela velocidade das mudanças e pela relativização dos valores, até então celebrados como permanentes.



Na introdução do livro *Vida Líquida*, Bauman reproduz uma tese do filósofo Richard Rorty que resume bem o duplo desafio da educação na modernidade líquida: além de promover a socialização, ou seja, preparar as pessoas para o mundo cambiável em que vivemos, a individualização pressuposta nos mecanismos educacionais, ao mesmo tempo em que evita decretar o que é certo ou verdadeiro e provocar sua manifestação, consiste no exercício de agitar os estudantes e incitar-lhes a dúvida sobre a imagem que têm de si e da sociedade em que estão inseridos, e, nesse movimento, desafiar o consenso prevalecente (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 74).

A educação para a cidadania é premente porque atua em uma formação crítica e assume que a formação estritamente tecnicista não alcança a necessidade de superação de um Estado Jardineiro.

Para Veiga-Neto, existem algumas maneiras de se identificar a lógica da liquidez operando nos “currículos modernos-líquidos” ou, como ele prefere, pós-modernos. Ele cita como exemplos: (a) o empenho em se implementar os famosos temas transversais nos currículos escolares, uma alternativa com o objetivo “(...) resolver e recuperar, pela interdisciplinaridade, a pretensa unidade do mundo que teria sido quebrada na contemporaneidade (...)” (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 81).

Na apresentação do livro *Os desafios da educação na modernidade líquida* (Bauman, 2007b) encontra-se a síntese baumaniana sobre formação técnica e educação para a cidadania:

[...] a formação continuada não deve dedicar-se exclusivamente ao fomento de habilidades técnicas e à formação centrada no trabalho, mas, sobretudo, a formar cidadãos que recuperem o espaço público do diálogo e seus direitos democráticos, pois um cidadão ignorante das circunstâncias políticas e sociais nas quais está inserido será totalmente incapaz de controlar o futuro destas circunstâncias e o futuro de si mesmo (contracapa do livro).

Nesse livro, confere ênfase à educação permanente e faz dela o principal desafio para os educandos, para as escolas e para os sistemas de oferta. Fundamenta sua insistência em que a educação deva ser permanente pelo fato de que a mudança tem sido permanente.

No ambiente líquido moderno, a educação e o aprendizado, não importa o uso que se faça deles, devem ser contínuos e permanentes. O motivo determinante para o qual a educação deve ser permanente está na natureza da tarefa que devemos desenvolver no caminho comum da “outorga de poderes”, uma tarefa que é exatamente como deveria ser a educação: contínua, ilimitada e permanente (Porcheddu, 2009, p. 8).

Por “outorga de poderes” quanto ao resgate da cidadania:

[...] o consumidor é inimigo do cidadão. A outorga de poderes aos cidadãos requer a capacidade de fazer escolhas e de agir eficazmente com base nas

escolhas feitas, mas requer também a construção e a reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a capacidade de empenhar-se continuamente junto com os outros para criar uma convivência humana em um ambiente hospitaleiro e amigável; e, ainda exige uma cooperação entre os homens e as mulheres na luta pela autoestima, voltada para o enriquecimento recíproco, para o desenvolvimento das potencialidades dos diversos sujeitos e para o desfrute adequado das suas capacidades (Porcheddu, 2009, p. 8).

Casar os saberes desenvolvidos no cotidiano escolar e, mais precisamente, os da universidade - os saberes teóricos - com aqueles de experiência feitos tem sido uma missão problemática e complexa, ao se considerar que a escola se orienta pela premissa didática de que o saber é apreendido de modo sequencial e contínuo. A oferta do ensino é feita ao se separar as duas áreas, como dito no jargão “escola para nossos filhos e escola para os filhos dos outros”. É responsabilidade das universidades resgatar o debate e levá-lo para além da formação tecnicista em que, segundo Morin (2015), é espaço para transmissão e renovação do conjunto de saberes, das ideias, dos valores, da cultura.

### **Evidências de um diálogo com o cotidiano para além da escola?**

Não desenvolvemos a seguir uma tese da relação entre Bauman e a educação, o que exigiria outro artigo, já que o objetivo desse trabalho foi mostrar caminhos possíveis e evidenciar pistas àqueles que ambicionam trazê-lo à baila em seus trabalhos e pesquisas. No entanto, arriscamos afirmar que é no espaço além das salas de aula que encontraremos possibilidades de relacionar o que o autor nos traz com o campo da educação. A Pedagogia da Alternância (Gimonet, 2007) e os autores que pensam para além do espaço tradicional da escola podem contribuir para essa reflexão que se ocupa também das ideias de Bauman.

A possibilidade de ultrapassar essa histórica contradição apontada por Bauman – aprender/esquecer/aprender de novo o novo conhecimento que seja útil para aquele momento passageiro – e viabilizar o casamento entre o que se ensina na escola e o que se aprende pela vida afora talvez esteja na Pedagogia da Alternância.

Pineau, em *Temporalidades na Formação*, observa:

[...] na pesquisa de novas temporalidades educativas de conquista de seu tempo, a tese simples, mais comum da educação permanente é dizer que, de fato, a educação não seria permanente, mas alternante. Períodos de formação se alternam entre outros, com períodos de trabalho. A distinção entre tempo de formação e tempo de trabalho não é transgredida, mas articulada segundo um novo ciclo. Estes tempos já não se encadeiam linearmente, mas se combinam, se organizam para se formar de outra maneira. Neste sentido, a alternância constitui um novo sincronizador social de formação [...] (Pineau, 2003, p. 183).

A pedagogia da Alternância nasceu em 1935, por iniciativa de agricultores no sudoeste da França<sup>10</sup>. Assim como na maioria das escolas do mundo, os jovens odiavam a escola. “É pura perda de tempo”, dizia um raivoso jovem ao recusar-se ir para a escola (Gimonet, 2007). Depois de ouvir os conselhos do pai sobre a importância da escola para sustentar o projeto de vida futura, o jovem contra-argumentava “eu quero fazer coisas com minhas mãos, e a escola nada me ensina”.

Alguns agricultores, ajudados pelo pároco local, imaginaram uma escola que combinasse o que se aprende com a cabeça com aquilo que se aprende com as mãos, e criaram, sem saber, a Pedagogia da Alternância. Setenta anos depois, o educador Rubem Alves (2005) disse que a cabeça pensa as questões colocadas pelas mãos, numa clara alusão à milenar articulação do “faber” com o “sapiens”.

Pineau sistematizou a filosofia da educação da Alternância no âmbito da educação permanente, educação de adultos e da educação a distância. Afirmava que, tanto a dimensão “permanente”, quanto a “a distância”, e a “de adultos” estão contidas e potencializadas na Alternância, mas ele adverte, “alternância copulativa, ação de co-penetração efetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempo formativo (Pineau, 2003, p. 186).

O adulto

[...] não pode ser visto somente como um ser que acabou de crescer fisiologicamente. Seu devir não cessa com o fim de seu crescimento, carimbado por um diploma final, que sela na vida a sua posição profissional. Este devir está ligado a uma formação permanente que deverá conjugar períodos de formação experiencial com períodos de formação mais formal, conforme alternâncias ideais a serem criadas por cada um. Vistas em sua extensão atual por todo o curso da vida, as formações em alternância precisam assim rever profundamente as teorias antropológicas e as teorias da formação e criar um traço de união entre elas (op. cit., p. 187).

Descarta, assim, a falsa alternância, aquela feita de justaposição mecânica de tarefas escolares, algumas realizadas na escola e outras em casa ou no contraturno, ou as atividades de estágio desenvolvidas ao final dos cursos acadêmicos, tempo de esquecimento daquilo que foi estudado nos semestres anteriores.

As novas abordagens acadêmicas da interdisciplinaridade ou da transversalidade, por si só, não garantem efetividade de aprendizagem copulativa na acepção de Pineau (2003). É

<sup>10</sup> Em capítulo do livro *Fazer educação, fazer política: linguagem, resistência e ação* publiquei, em coautoria com Antônio João Manfio, *Pedagogia Freiriana e da Alternância na formação da consciência ecopedagógica*. Nele podem-se encontrar mais informações sobre a história da Pedagogia da Alternância (Manfio; Manfio; 2014).

necessário que ocorra articulação metódica dos saberes, o casamento entre ambos. Nessa perspectiva, (Brougère; Ulmann, 2012), em *Aprender pela vida cotidiana*, abrem larga janela para o futuro e iluminam o caminho pelo qual as universidades poderão se “reeducar”. Mexem na complexa realidade do aprender fora da escola, mas lhes falta a percepção do método, que possibilita a articulação entre os saberes, o que não invalida a eficácia da proposta de formação de professores.

Embora sempre simpático a Marx, em nenhum momento Bauman cita-o nas conversas sobre educação. Impõe-se, contudo, lembrar a terceira tese sobre Feuerbach, segundo a qual o educador também necessita educar-se. Para isso, empilhar diplomas e alongar o tempo de formação acadêmica dentro de uma universidade (que sofre de surtos de loucura e de suicídio!), não é suficiente, se feitos dentro da lógica linear do currículo, ou da justaposição de atividades, mesmo que sejam condecoradas com o selo da interdisciplinaridade.

Observa-se que a matriz curricular trabalha conteúdos cuja condição de análise está focada nas doutrinas e abordagens específicas da área. Os docentes, embora consigam ampliar a visão, ao resgatarem temáticas que permeiam o dia a dia em sociedade, não assumem diretamente essa responsabilidade que, por vezes, exige conhecimento agregado do discente. Os temas transversais exigem abordagem “por visões interdisciplinares, globais e complexas, mas que facilitem a compreensão de fenômenos dificilmente explicáveis pela ótica de uma disciplina” (Yus, 1998, p. 49).

Tanto a visão transversal quanto a interdisciplinar estabelecem quebra de paradigma para o professor especialista, pois se faz necessário o resgate de conhecimentos em outras áreas e o consequente diálogo com os novos saberes para que a atuação em áreas diferenciadas gere conhecimento global para o discente. “Este problema da interdisciplinaridade ainda não foi plenamente resolvido na universidade brasileira” (Santos Filho; Moraes, 2000, p. 42).

“A parte da problemática educacional da atualidade decorre da visão de mundo cartesiana, do sistema de valores que lhe está subjacente, de correntes psicológicas que muito influenciaram e que continuam influenciando a educação” (Fazenda, 2008, p. 77). A visão cartesiana influenciou e ainda influencia os docentes formados nessa linha que ainda vivenciam dificuldades para se adaptar e aceitar essa importante interferência de uma atuação transversal e interdisciplinar. Ao analisar a prática interdisciplinar, Fazenda (2003, p. 50) afirma que ainda há educadores que desvirtuam a prática da forma como foi concebida e o que se necessita é de uma nova pedagogia, ou seja, “falávamos na supressão do monólogo, na instauração do diálogo.”

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil, acompanhando posicionamento de países desenvolvidos, exige a aplicação da educação transversal com o intuito de amenizar os efeitos insatisfatórios do desenvolvimento do país (Yus, 1998). O ensino na universidade necessita avançar na perspectiva indicada por Morin (2015). Quando se refere à necessidade de despertar as aspirações e o sentido da responsabilidade afirma que “a reforma de pensamento e a reforma do ensino não são os únicos elementos que podem agir, mas representam um elemento constitutivo essencial” (Morin, 2015, p. 134).

A mudança de postura dos docentes e discentes tem potencial para viabilizar transformações no sentido de estabelecer mais tolerância entre os seres humanos no que tange aos diferentes debates, bem como tornar-se-á o caminho para a junção da complexidade dos saberes fragmentados. Morin (2015), como Bauman (1998), percebeu que estamos suscetíveis a derivas no curso dos acontecimentos como nos casos do nazismo e do stalinismo. Vítimas de processos dos quais não tinham consciência muitos acabaram reduzidos a um tipo de comportamento propulsor de maldades. A incompreensão constrói a barbárie nas relações humanas (Morin, 2015).

A atuação transversal exige um olhar interdisciplinar, o que impõe um reposicionamento das instituições de ensino que necessitam demonstrar aos docentes a importância de ir além de suas disciplinas. “Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto” (Fazenda, 2003, p. 50), o que demonstra a necessidade de superação de obstáculos advindos do corpo docente e discente que derivam da formação deles.

Na perspectiva ética, pensar de forma transdisciplinar conduz para a compreensão e, conseqüentemente, aproxima os seres humanos que, nas diferenças e complexidades, buscam a unidade (Morin, 2015). Nesse caminhar, compreende-se a necessidade de atuação dos educadores como agentes transformadores e que a sociedade demonstra carência de formação cidadã, bem como de uma formação multifacetada. “A competência especializada foi substituída por uma competência múltipla, o que constitui uma forma de transversalidade” (Rey, 2002, p. 52).

Nesse mesmo sentido, o conhecimento científico especializado e fragmentado faz do “cientista um ignorante especializado” (Fazenda, 2008, p. 67). A concepção cartesiana impôs um raciocínio analítico que estimula o desenvolvimento do pensamento científico, mas também gerou um ensino disciplinar compartimentado e reducionista.

O conhecimento transdisciplinar, com a caminhada para o interdisciplinar, não descarta o momento da vivência do conhecimento especializado que deve ser exercido no ensino técnico

(Morin, 2015). “É a tendência à redução que nos priva da compreensão: entre os povos, entre as nações, entre as religiões. É ela que faz com que incompreensão reine dentro de nós, na cidade, nas relações entre os casais, entre pais e filhos.” (*idem*, p. 135) Verifica-se que as instituições de ensino devem manter o foco de uma formação que aja no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam o egresso mobilizá-las em situações profissionais imprevisíveis no momento da formação.

Rey (2002) aponta como uma das características da transversalidade a capacidade de transferência das competências e habilidades desenvolvidas por ocasião da formação. Nessa mesma linha, Fazenda (2008) afirma que os discentes necessitam ser convidados a pensar, refletir sobre outras possibilidades, rever conceitos e concepções com um olhar multifacetado.

O conhecimento oriundo de uma reflexão interdisciplinar remete à análise articulada com os mais diversos conteúdos já trabalhados em uma dada matriz curricular. Esse tipo de análise tende a exigir a lapidação das competências e habilidades do discente, que necessita enxergar além das caixas fragmentadas nas disciplinas curriculares. A prática interdisciplinar representa a superação do estudo fragmentado pelo conhecimento transmitido nas disciplinas em que o docente atua de forma especializada, tende a esquecer o diálogo com as demais e o reflexo da teoria na prática da vivência social.

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (Fazenda, 2008, p. 82).

Vê-se, nessa linha de raciocínio, que a instituição de ensino que incentiva a atuação interdisciplinar enfrenta dois desafios: o de incentivar o docente a ir além da transmissão do conhecimento especializado e o de despertar no discente o ímpeto pela pesquisa e pela participação em sala de aula e fora dela (como sugere a Alternância), a fim de estimular o conhecimento crítico e transformador inerente à análise interdisciplinar. Sobre a esperança na educação, em *Vida Líquida*:

A finalidade da educação nesses casos é contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social. Mas será que a educação e os educadores estão à altura dessa tarefa? Serão eles capazes de resistir à pressão? Conseguirão evitar ser arregimentados pelas mesmas pressões que deveriam confrontar? Essa pergunta tem sido feita desde sempre e repetidamente respondida de forma

negativa pelas realidades da vida social. E ressurge, no entanto, igualmente forte, após cada calamidade que se sucede. As esperanças de usar a educação como uma alavanca com força suficiente para desestabilizar e finalmente desalojar as pressões dos “fatos sociais” parecem tão imortais quanto vulneráveis [...] De qualquer modo, a esperança está viva e passa bem (Bauman, 2007b, p. 21).

A preocupação na busca de uma alternativa fica evidente e a influência de Giroux<sup>11</sup> marca também a reflexão do autor em relação ao tema.

A atuação interdisciplinar representa a abertura para o diálogo entre docentes, entre discentes e entre estes e aqueles. Significa refletir a teoria e a prática permeando novos enfoques, posto que se trata da troca de saberes que envolve a complexidade de diversos olhares.

Essa questão é amplamente debatida por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) e constitui um dos pressupostos básicos da *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2011): o respeito aos saberes dos educandos. A tematização dos saberes - de experiências feitas e sua metódica sistematização no interior das escolas - abre possibilidades de superar o fosso histórico ocorrente no sistema educacional brasileiro, que divorciou o ensino técnico da formação para a cidadania. A escola brasileira enjaulou os diversos saberes em escaninhos curriculares e entregou ao corpo docente um pedacinho para cada especialista cuidar, na correlação do que o elefante parecia ser para cada um dos cegos que o apalpavam.

Respeitar os saberes de “senso comum” ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematizá-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida como os apreoados na vida da escola. Assim, o respeito a esses saberes se inscreve num campo mais amplo no qual são produzidos, ou seja, no campo do contexto cultural que é incapaz de ser “lido” competentemente se for diluída a identidade cultural dos educandos e ignorada a questão de classe, elemento de difícil captação em alguns contextos em função da contemporânea complexificação do tecido social (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 367-368).

É necessário “incitar a dúvida e estimular a imaginação desafiando, desse modo, o consenso prevalecente” (Bauman, 2007b, p. 22). É fundamental “agitar os garotos” e instigar “dúvidas nos estudantes sobre as imagens que eles têm de si e da sociedade à qual pertencem.”

É possível que a modernidade líquida conduza aos píncaros do progresso em determinados domínios tecnológicos, e deixe rastejando em outros, ou lance no precipício ou

<sup>11</sup> Nessa entrevista é possível conhecer o pensamento do americano Henry Giroux, por quem Bauman tem enorme apreço: (Guilherme, 2006).

no inferno. Aqueles inquietos jovens do filme de Bresson, que se juntaram para pensar um sentido para suas vidas, ao final da busca não encontraram senão uma geladeira repleta de coisas e nenhum adulto por perto para ajudá-los a refletir sobre suas angústias e incertezas. Fazem parte da “geração jovem que nasceu hoje, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória” (Bauman, 2013, p. 34). Argumenta ainda que

[...] os jovens da geração que agora está entrando no mercado de trabalho foram [...] adestrados para acreditar que sua tarefa na vida é ultrapassar [...] seus pais. [...] Nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente, o mundo degradado dos valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um novo mundo de projetos natimortos e de esperanças frustradas, e de oportunidades mais notáveis por sua ausência (op. cit., p. 45).

Representam os oprimidos da era líquido-moderna. O opressor já não é mais o *terrateniente* que oprime pessoalmente seus servos ou escravos, mas o mercado presente *urbi et orbe*, que age de forma avassaladora na transformação/redução das pessoas em consumidores, inimigos da cidadania. Ainda não há elementos para avaliar a real dimensão da despersonalização que o mercado exerce sobre as pessoas ao reduzi-las à condição de meros consumidores. É possível que o grau de alienação na sociedade líquido moderna seja surpreendentemente maior do que a alienação estudada por Marx, produzida pelo sistema capitalista clássico.

Por ora, é possível verificar, empiricamente, que ao reduzir as pessoas à condição de consumidores oprimidos frustra-os e os constitui uns em consumidores submissos e outros em não consumidores, relegados ao lixo social, excluídos tanto dos bens materiais quanto da convivência social. Basta verificar como agem os seguranças nos umbrais dos grandes shoppings quando grupos de jovens excluídos intentam ingressar nesses suntuosos templos do consumo.

Não menos oprimidos são aqueles que aceitam “colocar à venda a própria pessoa” e se dispõem a “se autocontrolarem” para tornar menos dispendiosa a exploração, dispensando os chefes de ter de reprimir suas idiosincrasias. Eles precisam, para serem diferentes dos demais, fingir que são iguais a si mesmos, e fazer da fingida diferença o capital simbólico de barganha com quem estabelece as regras da dominação.



## Considerações finais

A modernidade líquida criou imensas possibilidades de conectividade entre as pessoas/consumidores e os empurra para o deserto da solidão. Acelerou um mundo de maior tolerância, de liberdade de escolha, de respeito à diversidade, mas, ao mesmo tempo, exasperou preconceitos e legitimou práticas de violência contra os diferentes, especialmente se professarem credos religiosos ou cultuarem crenças que induzam a comportamentos “estranhos”.

É urgente que pais e educadores acordem do longo sono político no qual se encontram desde os velhos tempos da sociedade sólida e se deem conta dos desafios impostos pela sociedade líquida. Bauman não se propôs elaborar uma teoria sobre a educação da era líquido-moderna, mas lança luzes sobre caminhos pelos quais se pode avançar na reconstrução dos fundamentos para uma outra educação possível. É possível, contudo, farejar, a distância, que ele formula elementos de uma “pedagogia do oprimido da era líquido moderna”, algo ainda a ser desenhado. “Precisamos de educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance” (Bauman, 2007a, p. 167)

Surpreende que, sendo atento sociólogo do cotidiano, não tenha aludido a Paulo Freire, que com *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2011) tornou-se o autor sobre educação mais lido no mundo. Do mesmo modo, deixou de fazê-lo com a *Pedagogia da Alternância* (Gimonet, 2007), presente nos cinco continentes e adotada em mais de mil unidades educativas no meio rural. Formalmente, ela é adotada para resolver necessidades do meio rural, mas, ao longo do tempo, revelou potencial para também ser usada em muitas instituições de nível superior urbanas<sup>12</sup>. A curiosidade aumenta ao ver que, sem conhecer, formalmente, ambas as pedagogias, Bauman formula assertivas sobre os desafios da educação do futuro muito semelhantes aos fundamentos freirianos e alternantes. Anima imaginar a possibilidade de confluência entre essas três correntes de pensamento pedagógico, algo como encontro das águas, três afluentes a correrem na mesma direção e, na continuidade, a se misturarem, formando, assim, um novo e robusto paradigma educacional<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> No site da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural ([www.aimfr.org](http://www.aimfr.org)), é possível encontrar informações a respeito da Alternância e locais onde foi aplicada.

<sup>13</sup> A confluência entre a Pedagogia Freiriana e da Alternância foi proposta no VIII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em Los Angeles, realizado de 19 a 21 de setembro de 2012. Naquela oportunidade ainda não se havia captado o parentesco conceitual entre Bauman, Freire e os pedagogos da alternância (Pineau e Gionet), razão pela qual foi proposta tão somente a confluência das duas primeiras. O texto completo da comunicação é capítulo do livro *Fazer educação, fazer política* (Manfio; Manfio, 2014).

Estariam preparados os educadores para empreender essa inovadora e revolucionária tarefa, pergunta Bauman? Na formulação da pergunta, deixa implícito seu pessimismo a respeito.

Este é o contexto social no qual estão obrigados a trabalhar atualmente os educadores. As suas respostas e a eficácia das estratégias utilizadas para promover tais respostas são destinadas a permanecer por longo tempo objeto crucial de estudo das ciências pedagógicas (Porcheddu, 2009, p. 4).

Uns e outros, os educadores, os pais, estudantes e filhos, os filósofos e os burocratas da educação precisam entender que “a arte de viver em um mundo saturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver” (Porcheddu, 2009, p. 3).

Recorre-se, novamente, à terceira tese de Marx e Engels (1977, p. 119), sobre Feuerbach que indica, com segurança, como deveriam pautar-se aqueles que desejam modificar as circunstâncias de vida. “A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”. Da contemplação para a ação, ordena Marx. Freire (2000, p. 67) insiste, “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” E completa Bauman (2013, p. 31):

Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para esta revolução, a revolução cultural.

Práticas inspiradas nessas novas fontes ocorrem em miríades de lugares protagonizadas por multidões de atores que talvez ignorem sobre os fazeres que contribuem para preservar as condições que tornam possíveis as escolhas apontadas para um mundo mais hospitaleiro (Bauman), conectivo (Freire), copulativo (Pineau), que possibilite o bem viver (Morin). É nesse sentido que acreditamos que Bauman pode contribuir para educação e inspirar possibilidades de conexão com autores da área na busca de alternativas para os dilemas postos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. (Coleção pensadores & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALVES, G. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Revista ORG & DEMO**, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2000.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. Tradução: João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.
- BAUMAN, Z. **Los Retos de la Educación em la Modernidad Líquida**. Gedisa editorial, 2007b.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **A Arte da Vida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. **Capitalismo Parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010a.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010b.
- BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução: Alexandre Werneck, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011a.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011b.

BAUMAN, Z. **Isto não é um diário**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral**: a perda de sensibilidade na modernidade líquida. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BEST, S. Education in the interregnum: an evaluation of Zygmunt Bauman's liquid-turn writing on education. **British Journal of Sociology of Education**. 2015.

BORGES, P. **Metade das vagas no Ensino Superior não foi ocupada em 2009**. 2011. IG.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CASSOL, C. V.; MANFIO, J. N. M.; SILVA, S. P. (org.). **Dicionário Crítico-Hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021.

DRUCKER, P. F. **Administração, tarefas, responsabilidades, práticas**. Tradução: Carlos Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1973.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (org.). **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação**. Curitiba: CRV, 2019.

FERNANDES, J. *et al.* Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso Superior de Ensino a Distância. **Perspectivas Online**, [S. l.], v. 4. n. 16. p. 80-91, 2010.

FERRIS, E. **The disorder of U.S. Schooling**: Zygmunt Bauman and Education for an ambivalente world. Londres: Taylor & Francis LTD, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

GREEN, L.; GARY, K. **Pedagogy for a liquidy time**. *Studies in Philosophy and Education*, 2016, p. 47-62.

GUILHERME, M. Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry A. Giroux. **Language and Intercultural Communication**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 163-175, 2006.

LA BOÉTIE, É. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução: Laymert G. Santos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MANFIO, A. J.; MANFIO, J. N. M. Pedagogia Freiriana e da alternância na formação da consciência ecopedagógica. *In*: MACEDO, E. (coord.). **Fazer Educação, fazer política: linguagem, resistência e ação**. Porto: Legis Editora, 2014.

MANFIO, J. N. M. **Encontro com Zygmunt Bauman**: prof. João Manfio. 1 vídeo (19 min), 26 jan. 2013. Disponível em: <https://youtu.be/8c23xhnrLLU?si=SLaTDVHe2cTxVzPc>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MANFIO, J. N. M. **Entrevista com Zygmunt Bauman (Temas: Cultura e Educação)**. YouTube, 1 vídeo (40 min), 16 nov. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/Ed51SO4zmqw?si=QwUsYQepeGdjDbG2>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Dr. Pedro Leopoldo, 2007

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 3.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOROSINI, M. C. *et al.* **A evasão na Educação Superior no Brasil**: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Porto Alegre, RS: Faculdade de Educação – FAGED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, 2011. 10 p.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 ago. 2016.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G.; PFEIFFER, D. **A evasão no Ensino Superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária**. 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=A+EVAS%C3%83O+NO+ENSINO+SUPERIOR+GLOBALI>

ZADO+E+SUAS+REPERCUSS%C3%95ES+NA+GEST%C3%83O+UNIVERSIT%C3%81  
RIA. Acesso em: 15 abr. 2016.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, D. **Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1972.

SANTOS FILHO, C.; MORAES, S. (org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SARID, A. Self-critical appropriation: an assessment of Bauman's view of education in liquid modernity. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 5, p. 462-472, 2017.

SILVA FILHO, J. P. **As Reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no Período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente**. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, S. P. *et al.* **Docência e Educação em Tempos Líquido-Modernos**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2022.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TFOUNI, F. E. V.; SILVA, N. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. **Rev. Mal-Estar Subj**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 171-194, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482008000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2016.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. *In*: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 229-240.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Gostaria de agradecer a profa Dra. Ione Ribeiro Valle, minha preceptora do pós-doutoramento, e todos os colegas pesquisadores do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB, PPGE/UFSC) pelo apoio e parceria ao longo do período do Pós-Doutorado. Esse artigo é, também, fruto dos encontros, debates, aulas e discussões realizados durante esse período. Também agradeço o apoio e as parcerias dos pesquisadores, colegas e estudantes de iniciação científica do Núcleo de Estudos de Sociologia Contemporânea: Zygmunt Bauman (NESC, UNISOCIESC), pois os debates e discussões oriundos dos nossos encontros serviram de inspiração para esse trabalho.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Não houve necessidade de passar por comitê de ética.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** Autoria única.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

