

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**

**Faculdade de Filosofia**

**Departamento de Graduação**

**As metamorfoses da relação professor-aluno no contexto da educação na modernidade**

**líquida em Bauman**

Maputo

2025

Hermenegildo Octávio Massango

**As metamorfoses da relação professor-aluno no contexto da educação na modernidade  
líquida em Bauman**

(Licenciatura em Filosofia)

Monografia Científica apresentada à Faculdade de  
Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane,  
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
Licenciatura em Filosofia.

**Tutor:** *Mestre* Inocêlio Ussivane

Maputo

Janeiro, 2025

## DECLARAÇÃO SOB COMPROMISSO DE HONRA

Eu, Hermenegildo Octávio Massango, portador do Bilhete de Identidade nº100104514455F, emitido pela Direcção de Identificação Civil da Cidade de Maputo, aos 07 de Dezembro de 2024, declaro que esta monografia resulta da minha investigação pessoal sob orientação do tutor, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente citadas ao longo do texto e constam da referência bibliográfica. Declaro ainda que esta monografia não foi apresentada em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, aos.... de ..... de 20....

---

(Hermenegildo Octávio Massango)

Aos meus pais,  
Octávio Daniel Massango e  
Aida Zacarias Judas,  
aos meus irmãos,  
Adércio Octávio Massango,  
Edna Octávio Massango e  
Gift Octávio Massango,  
e á minha parceira,  
Nívia Adriano Massango.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela bênção da vida e pela saúde que me acompanha, assim como pela força renovadora que me capacita a enfrentar as adversidades e desafios diários.

Aos meus pais, Octávio Daniel Massango e Aida Zacarias Judas, aos meus irmãos, Adércio Octávio Massango, Edna Octávio Massango e Gift Octávio Massango, sou eternamente grato pelo apoio incondicional, pelo investimento em minha formação e pela assistência na realização desta pesquisa, além do incentivo que sempre me deram. E à minha eterna companheira, Nívia Adriano Massango, cujo compreensão e amor foram fundamentais nesta trajetória.

Ao meu tutor, *Mestre* Inocêlio Ussivane, pela dedicação e pelo acompanhamento valioso durante a elaboração desta monografia, e deixo meu reconhecimento pela orientação acadêmica e pelo incentivo constante ao pensamento crítico e investigativo.

À Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane, que me proporcionou uma formação rica e abrangente, cultivando não apenas o conhecimento, mas também o desenvolvimento pessoal e acadêmico que tanto valorizo.

Aos amigos e colegas que compartilhei nesta jornada acadêmica, um agradecimento especial a Ivane Américo Joze e a Osvaldo Américo Tala, cuja presença e apoio incondicional foram fundamentais para a realização deste trabalho.

“Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida”.

Bauman (2011, p. 54)

## RESUMO

Esta monografia analisa as metamorfoses da relação professor-aluno no contexto da modernidade líquida, conforme o pensamento de Zygmunt Bauman. Partindo da transição entre a modernidade sólida, marcada por estruturas estáveis, e a modernidade líquida, caracterizada pela fluidez e instabilidade, o trabalho discute como essas transformações afetam a educação contemporânea. A investigação revela que, nesse novo cenário, o vínculo pedagógico torna-se volátil, com o tempo, elemento crucial para a construção de laços formativos, sendo cada vez mais escasso. O professor, que outrora era uma figura de autoridade e estabilidade, agora assume o papel de facilitador de interações momentâneas, enquanto o aluno, imerso em um fluxo de informações fragmentadas, encontra dificuldades para se conectar profundamente com o conhecimento. O trabalho aborda a complexidade das relações interpessoais na escola, mostrando que a volatilidade característica da modernidade líquida não apenas modifica as dinâmicas educacionais, mas também repercute no bem-estar emocional de professores e alunos. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de repensar estratégias pedagógicas capazes de promover conexões significativas, mesmo diante da fluidez das interações. A pesquisa enfatiza que, embora a modernidade líquida ofereça novas possibilidades de adaptação e inovação, ela também impõe riscos à profundidade do processo educativo, como a mercantilização do conhecimento e o favorecimento da superficialidade. Conclui-se que, apesar das exigências de adaptação impostas pela realidade fluida, é essencial preservar os valores fundamentais que sustentam a formação integral e crítica dos indivíduos. O trabalho, assim, contribui para o debate sobre as transformações sociais e suas implicações no ambiente educacional, ressaltando a importância de equilibrar inovação e tradição na construção do futuro da educação em um mundo marcado pela incerteza e pela instabilidade.

**Palavras-chave:** modernidade sólida; modernidade líquida; educação; metamorfoses; professor-aluno.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I: DA MODERNIDADE SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA: GÊNESE DO DEBATE.....	13
1. Modernidade líquida: Gênese do debate .....	13
2. A Crise da modernidade e a emergência da pós-modernidade.....	17
3. Modernidade líquida: a era das incertezas.....	20
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE LÍQUIDA .....	25
1. A educação no cenário sólido moderno.....	25
2. A educação recontextualizada no cenário líquido moderno .....	30
2.1. Desafios da educação na modernidade líquida .....	33
3. A finalidade da educação sob, para e apesar da modernidade líquida .....	41
CAPÍTULO III: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO MUNDO LÍQUIDO-MODERNO	45
1. A complexidade da relação professor-aluno na educação líquido-moderna .....	45
2. O papel do professor na educação líquido-moderna .....	48
3. Implicações filosóficas da relação professor-aluno na modernidade líquida .....	51
CONCLUSÃO .....	57
BIBLIOGRAFIA .....	60



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca investigar o tema: *As metamorfoses da relação professor-aluno no contexto da educação na modernidade líquida em Bauman*. Este tema surge da necessidade de compreender as metamorfoses da educação na modernidade líquida, e a relação professor- aluno. A educação, que tradicionalmente se baseava em princípios sólidos de preparação para a vida em sociedade, agora enfrenta o desafio de adaptar-se a um ambiente fluido. Como consequência, a relação que se estabelece entre o professor e o seu aluno segue a mesma regra da modernidade líquida, a instabilidade e a volatilidade das relações humanas, e isso se manifesta na precariedade dos vínculos formativos, dificultando a criação de laços sólidos e a continuidade do processo de construção do conhecimento. O tempo, elemento essencial para o amadurecimento de uma relação pedagógica, torna-se escasso diante da urgência e da constante reconfiguração das relações sociais. O professor, outrora figura de referência e estabilidade, passa a ser visto como um facilitador de interações momentâneas, enquanto o aluno, imerso nesse fluxo de informações rápidas e fragmentadas, dificilmente consegue estabelecer uma conexão profunda com o processo de aprendizagem, ameaçando a própria essência da educação como um espaço de formação integral e reflexiva.

A educação foi fundada sobre princípios sólidos e sempre buscou preparar os indivíduos para a vida em sociedade através da transmissão de conhecimentos fixos, porém, o mundo hodierno caracterizado por sucessivas e contínuas mudanças, gera uma necessidade de reenquadrar o sistema educacional, projetado fundamentalmente como estático, em uma época onde as relações são criadas para não durar. A relação entre professor e aluno, assim como diversas outras esferas da vida humana, não escapou a essas mudanças. Os alicerces que antes sustentavam essa interação, firmes e bem definidos, começaram a se desgastar, à medida que a estabilidade do processo de ensino dá lugar à incerteza. O que outrora se configurava como um vínculo claro e estruturado, hoje enfrenta a fragmentação das referências e expectativas das bases tradicionais.

O papel do professor, anteriormente visto como uma figura de autoridade estável e incontestável, passa a ser reavaliado em um contexto onde a estabilidade é substituída pela constante mudança. A valorização da educação e da figura do docente, que outrora eram peças centrais na engrenagem social, encontram-se agora desafiadas por novas demandas e expectativas que emergem da

modernidade líquida. A crise da racionalidade e do projeto social moderno, que se intensifica no período pós-moderno, suscita a necessidade de uma reconfiguração das práticas educacionais.

O problema abordado nesta monografia refere-se à transformação da relação educativa, especificamente à metamorfose que a interação entre professor e aluno sofre no contexto da modernidade líquida. O processo de transformação gerado pelo cenário líquido reflete a dissolução de muitas estruturas que anteriormente forneciam solidez à educação, criando uma nova dinâmica entre os papéis de professor e aluno. Em um ambiente marcado pela superficialidade e pela impermanência das expectativas, a questão a ser investigada é: de que maneira a relação professor-aluno, tradicionalmente fundada em valores estáveis e hierárquicos, se ajusta às demandas de um cenário educacional que exige cada vez mais flexibilidade, adaptabilidade e reconfiguração constantes?

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as metamorfoses da relação professor-aluno no contexto da educação na modernidade líquida em Bauman. E como específicos, os seguintes: *i)* contextualizar a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida no contexto educacional; *ii)* mostrar os desafios que a educação enfrenta na modernidade líquida; *iii)* reflectir sobre as metamorfoses da relação professor-aluno na educação da modernidade líquida.

A monografia se mostra relevante ao aprofundar o entendimento das dificuldades enfrentadas na formação e manutenção de vínculos educativos em um contexto marcado pela efemeridade das conexões humanas e pela fluidez das relações. Ao explorar a relação professor-aluno à luz das transformações trazidas pela modernidade líquida, a pesquisa contribui para o debate sobre as mudanças sociais e suas implicações no ambiente educacional, oferecendo uma análise crítica das adaptações necessárias para lidar com essa nova realidade. Assim, não apenas aborda um problema contemporâneo central para a educação, mas também reflete sobre o papel do professor e do aluno em um mundo onde a incerteza é a única constante.

A presente monografia segue uma abordagem qualitativa, utilizando o método bibliográfico, que consistiu na consulta e análise de obras referentes a Zygmunt Bauman e outras obras afins à temática em discussão. A pesquisa foi suportada pela técnica de hermenêutica textual, que se incide na leitura, compreensão, análise e interpretação dos textos seleccionados para o seu desenvolvimento. Estruturalmente, a monografia científica, está organizada em três capítulos onde

No primeiro capítulo, aborda-se sobre o contexto histórico-filosófica que fundamenta a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida e os impactos significativos dessa transformação na educação contemporânea. O segundo capítulo se concentra-se na análise da educação recontextualizada pelo cenário líquido-moderno e dos desafios que a esta enfrenta, e a finalidade da educação neste ambiente de transitoriedade e por fim, no terceiro capítulo, reflete-se sobre a relação professor-aluno na modernidade líquida, os papéis do professor neste novo paradigma educacional emergente e as implicações filosóficas da relação professor-aluno na contemporaneidade.

## CAPÍTULO I: DA MODERNIDADE SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA: GÊNESE DO DEBATE

A humanidade frequentemente se encontra diante de transições profundas, onde antigos paradigmas desmoronam e novas formas de viver emergem. A passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, marcada pelo “derretimento dos sólidos” conforme descrito por Zygmunt Bauman<sup>1</sup>, exemplifica essa metamorfose. Enquanto a modernidade sólida oferecia estabilidade e previsibilidade nas estruturas sociais e educacionais, a modernidade líquida introduz fluidez e incerteza. Este capítulo busca contextualizar essa transição, delineando as características de ambas as fases e suas implicações para a educação contemporânea, lançando luz sobre os desafios que moldam o cenário pedagógico atual.

### 1. Modernidade líquida: Gênese do debate

A modernidade é frequentemente associada à consolidação de instituições modernas no final do século XVII, marcando um ponto de inflexão e transformações sócio-estruturais e intelectuais profundas na história. No entanto, a consolidação das instituições modernas não foi um processo imediato. O processo de transição para a modernidade envolveu uma sobreposição e ruptura com as tradições antigas e novas formas de pensar e organizar a sociedade. No cerne dessa transformação encontram-se “a descoberta do “novo mundo” bem como o renascimento e a reforma – os três grandes acontecimentos à volta de 1500 – que constituem a transição epocal.

---

<sup>1</sup> Zygmunt Bauman nasceu na Polônia, numa família judia, em 19 de novembro de 1925. Bauman mudou-se com a família para a antiga União Soviética, fugindo da invasão nazista, em setembro de 1939. Lá, juntou-se ao exército polonês e lutou na frente russa. Começou a carreira acadêmica no início da década de 1950 e foi professor da Universidade de Varsóvia até exilar-se durante a campanha antisemita promovida pelas autoridades comunistas em 1968. Em 1971, tornou-se professor da Universidade de Leeds, onde permaneceu até sua aposentadoria oficial, em 1990. Bauman foi um filósofo e sociólogo, catedrático emérito de Sociologia nas Universidades de Leeds e Varsóvia, e autor de diversos ensaios, entre os quais se encontram: *Globalização: as consequências humanas* (1999), *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* (2008), *Em busca da política* (2000), *Modernidade líquida* (2001), *Vidas desperdiçadas* (2005). Seus trabalhos contribuíram para a edificação de um complexo e completo instrumental conceitual em torno da sociedade moderna. Embora seja frequentemente mencionado como um pensador “pós-moderno”, seus livros não representam uma visão entusiasmada do pós-modernismo, aliás, ele se distancia da separação dicotômica modernidade versus pós-modernidade, argumentando que ambas as configurações coexistem como os lados de uma mesma moeda, e para dar conta desse fenômeno, cunhou os conceitos de “modernidade sólida” e “modernidade líquida” (Bauman, 2012, pp.8-10). Bauman faleceu em 9 de janeiro de 2017, aos 91 anos.

entre a idade moderna e a idade média” (Habermas, 1998, p.16-17). A modernidade, assim, emergiu do ímpeto pelo progresso e pela transformação. Nesse contexto, a cultura moderna atinge seu apogeu no campo das artes e do pensamento, representando uma ruptura significativa com a era pré-moderna. Bauman define essa era como uma fase que atingiu sua maturidade com o Iluminismo e se consolidou com a sociedade industrial, tanto capitalista quanto comunista:

Quero deixar claro desde o início que chamo de “modernidade” um período histórico que começou na Europa Ocidental no século XVII com uma série de transformações sócio-estruturais e intelectuais profundas e atingiu sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo e depois como forma de vida socialmente consumada, com o desenvolvimento da sociedade industrial (capitalista e, mais tarde, também a comunista). (Bauman, 1999, pp.299-300)

A sociedade de ordens da Idade Média impunha uma estrutura hierárquica fixa, na qual a Igreja e o Império eram as principais forças reguladoras, priorizando o coletivo sobre o individual e desencorajando qualquer forma de mudança ou inovação. “Com a Modernidade prepara-se o declínio e depois o desaparecimento daquela sociedade de ordens que tinha sido típica justamente da Idade Média e que negava o exercício das liberdades individuais para valorizar ao contrário, os grandes organismos coletivos” (Cambi, 1999, p.196). O declínio dessa estrutura coletiva é acompanhado pelo aumento da mobilidade social e pelo fortalecimento do pensamento crítico, que desafiam as tradições estabelecidas e abrem espaço para novas formas de organização social baseadas na liberdade e na igualdade. Este processo de transformação não apenas enfraquece os grandes organismos coletivos da Idade Média, mas também estabelece as condições para a emergência de sociedades modernas, nas quais o progresso e a mudança são vistos como inerentes ao desenvolvimento humano.

Giddens (2000, p.73), ao simplificar a noção de modernidade, a associa diretamente à sociedade moderna ou civilização industrial. Giddens descreve a modernidade como um conjunto de atitudes que percebem o mundo como transformável pela intervenção humana, um complexo de instituições econômicas e políticas, incluindo a produção industrial, a economia de mercado, o Estado nacional e a democracia de massa, afirmando que, “a sociedade moderna envolve também a formação de um tipo especial de Estado e, de modo geral, de tipos especiais de organização, os quais dependem fundamentalmente da estrutura de informação” (Giddens, 2000, p.74). A

modernidade, nesta perspectiva, é caracterizada por uma visão de mundo que valoriza a capacidade humana de moldar e transformar a realidade através da inovação e do controle racional.

Giddens, salienta que a modernidade, não é apenas um período histórico, mas um conjunto de processos dinâmicos e interconectados que redefinem continuamente a sociedade e a experiência humana. Em “*O sentido da modernidade*”, Giddens, argumenta que “a modernidade é muitíssimo mais dinâmica do que qualquer tipo de ordem social preexistente” (Giddens, 2000, p.73). Este dinamismo se traduz na capacidade da modernidade de se projetar continuamente para o futuro, ao contrário das culturas anteriores que se ancoravam no passado.

A modernidade, ao contrário das tradições que valorizam a repetição e a preservação do passado, é marcada por uma incessante busca por inovação e transformação, onde o futuro se torna o horizonte privilegiado das ações humanas. Esse movimento contínuo para o futuro reflete uma confiança na capacidade humana de criar e recriar o mundo, promovendo uma visão de progresso incessante. Para Bauman (2013), a modernidade, em sua fase inicial, surge como uma resposta vigorosa e resoluta contra a decadência das estruturas reconhecidas e a desordem social (p.36).

O “projeto da modernidade” é inicialmente disperso e difuso, mas gradualmente se concentra e se torna coeso, numa tentativa de evitar uma queda iminente no caos. Esse movimento pode ser visto como um esforço para substituir os “sólidos” antiquados e em decomposição por novas estruturas, meticulosamente concebidas e aperfeiçoadas, pois, “os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração” (Bauman, 2011a, p.8). Essas novas estruturas foram projetadas para serem mais sólidas e fidedignas que seus predecessores desacreditados, construídas com a finalidade específica de resistir às contingências da história e, talvez, até imunes a futuras incertezas.

A visão de Bauman complementa a de Giddens ao destacar que, embora a modernidade seja inerentemente dinâmica e projetada para o futuro, sua fase inicial é caracterizada por uma resposta estratégica à instabilidade e à decadência das estruturas pré-modernas. O projeto da modernidade, ao mesmo tempo em que impulsiona a inovação contínua, também tinha a ambição de descobrir ou inventar “sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável” (Bauman, 2011a, p.8). Assim, a modernidade buscava “construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!)”, o que exigia “livrar-

se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores” (Bauman, 2011a, p.8). Este “entulho” representava os remanescentes de uma era anterior, cujas normas e valores eram vistos como obstáculos ao avanço racional e científico da sociedade.

A modernidade nasce sob o signo da “Certeza” e, sob esse signo, alcança suas vitórias mais espetaculares. “Na fase ‘sólida’ inicial, a modernidade foi vivenciada como uma longa marcha rumo à ordem – aquela ‘ordem’ entendida como o domínio da certeza e do controle” (Bauman, 2013a, p.37). Esta marcha, pontuada por descobertas científicas e invenções tecnológicas, tendo como objetivo eliminar as causas da desordem presente e dos distúrbios futuros, percorrendo uma trajetória que conduziria a uma linha de chegada, rumo à certeza e a uma forma superior de segurança. A ênfase na certeza e no controle não apenas moldou as instituições sociais e políticas, mas também influenciou a forma como os indivíduos se relacionam com a realidade e com o futuro, estabelecendo uma confiança na capacidade humana de organizar e prever, criando sistemas rígidos que prometiam segurança e progresso contínuo.

As transformações profundas e abrangentes que redefiniram a sociedade em múltiplos aspectos fizeram da modernidade um período de solidez, e este período passou a ser concebido por diversos estudiosos como uma era em que as estruturas sociais e culturais eram comparáveis à solidez das rochas, caracterizando-se por uma estabilidade robusta e uma resistência intrínseca a mudanças súbitas. Bauman descreve essa fase como um momento de relativa estabilidade e estruturas sociais duradouras:

Essa modernidade pesada/sólida/condensada/sistêmica da “teoria crítica” era impregnada da tendência ao totalitarismo. [...] Essa modernidade era inimiga jurada da contingência, da variedade, da ambigüidade, da instabilidade, da idiosincrasia, tendo declarado uma guerra santa a todas essas “anomalias” e esperava-se que a liberdade e a autonomia individuais fossem as primeiras vítimas da cruzada. (Bauman, 2011a, pp.27-28)

A modernidade, caracterizada por seu peso, solidez e tendência ao totalitarismo, promoveu uma busca incessante por controle e previsibilidade, o que paradoxalmente preparou o terreno para sua própria crise. Ao tentar construir um mundo estável e homogêneo, inadvertidamente, a modernidade sólida iniciou um processo de reconfiguração, e conseqüente fragmentação, das estruturas sociais e econômicas culminando na dissolução da própria solidez.

## 2. A Crise da modernidade e a emergência da pós-modernidade

A modernidade emergiu como um projeto baseado na crença na razão, no progresso e na capacidade humana de transformar a sociedade. No entanto, à medida que o projeto moderno avançava, começaram a surgir tensões e contradições que culminaram na crise da modernidade. Um dos aspectos mais evidentes dessas contradições reside na relação entre o Homem moderno e a natureza, marcada por uma busca incessante por controle e domínio:

A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas. A louvada curiosidade científica que teria levado os cientistas ‘aonde nenhum homem ousou ir ainda nunca foi isenta da estimulante visão de controle e administração, de fazer as coisas melhores do que são (isto é, mais flexíveis, obedientes, desejosas de servir)’. (Bauman, 1999, p.48)

A obsessão por moldar a realidade conforme os desejos humanos acabou por evidenciar as limitações e os riscos do projeto moderno, lançando luz sobre as outras contradições que o acompanhavam. Entre essas contradições, destaca-se o fato de que a promessa de progresso e de controle racional sobre a vida social muitas vezes resultou em alienação e desumanização. A transformação da sociedade moderna em um sistema racionalizado e impessoal manifestou-se em um processo mais amplo e profundo: o desencantamento do mundo.

O estado moderno, na tentativa de moldar o mundo segundo os ditames da razão e da ordem “tratou de desacreditar, de repudiar e erradicar les pouvoirs intermédiaires das comunidades e tradições” (Bauman, 1999, p.30), visando fortalecer o estado como a única fonte legítima de autoridade e legislação, promovendo uma uniformidade que ignorava a complexidade das identidades e das práticas culturais locais. Ao dismantelar esses poderes intermediários, a modernidade buscava libertar os indivíduos das identidades herdadas, o que implicava que os indivíduos pudessem escolher e moldar suas vidas livremente. Contudo, essa liberdade trouxe consigo a responsabilidade de construir e gerenciar a própria identidade como aponta Bauman (1999):

o projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou, porém, uma firme posição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida, exuberante e imutável identidade. Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização – fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo. (p.30)



O projeto moderno, ao prometer libertar os indivíduos das identidades herdadas e promover a ideia de autorrealização, transformou a identidade de uma atribuição social para uma realização pessoal. Embora tenha deslocado a responsabilidade da identidade para o indivíduo, manteve a exigência de que essa identidade fosse sólida e consistente, impondo um fardo significativo ao indivíduo. Este, agora responsável por continuamente definir e redefinir sua identidade em um contexto que ainda valoriza a constância, devia equilibrar a busca por autonomia com a necessidade de coerência identitária. Contudo, ao desarticular as estruturas tradicionais e comunitárias, a modernidade impôs uma autonomia que frequentemente resultava em isolamento e fragmentação social. A desconexão das tradições gerou desorientação e falta de pertencimento onde “os indivíduos se encontram em um mundo onde as estruturas sociais são mais fluidas e menos ancoradas em valores herdados” (Bauman, 1999, p.33).

Os períodos de crise e reavaliação facilitaram o ‘*derretimento dos sólidos*’. Esse processo pavimentou o caminho para o surgimento de uma nova forma de modernidade, que é conhecida por diversas nomenclaturas, das quais: “Anthony Giddens chama de “modernidade tardia”, Ulrich Beck de “modernidade reflexiva”, Georges Balandier de “supermodernidade” (Bauman, 1999, p.30). Numa primeira fase Bauman (1999) preferiu “(junto com muitos outros) chamar de “pós-moderna”” (p.30). Essa multiplicidade de termos evidencia a complexidade da transição, sendo a “pós-modernidade” o conceito mais aceito para descrever uma era marcada pela fragmentação, pluralidade de discursos e desconstrução das antigas certezas.

A transição entre a modernidade e a pós-modernidade escapa a uma demarcação precisa. Jean-François Lyotard sugere que a pós-modernidade emerge nos estertores do século XIX, interpretada como um fenômeno cultural que começa a se delinear na medida em que as normas que regiam a ciência, a literatura e as artes passam por profundas reconfigurações. Em “*A Condição Pós-Moderna*” Lyotard (2008), propõe que “o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes” (p.8). As metanarrativas, que anteriormente proporcionavam uma base unificadora para o saber e as normas sociais, foram substituídas por uma pluralidade de discursos que dividem e diversificam a experiência humana, marcando a ascensão da pós-modernidade como um ambiente epistemológico de fragmentação e multiplicidade, onde a estabilidade e a coesão dão lugar à diversidade e à fluidez.

A análise proposta por Lyotard encontra suporte na crítica de David Harvey, que descreve a pós-modernidade como uma reação à “monotonia” da modernidade. Harvey (2008) observa que a modernidade foi positivista, tecnocêntrico e racionalista, associada a uma crença em “progresso linear, verdades absolutas e planejamento racional de ordens sociais ideais” (p.19). A pós-modernidade contrasta com esse modelo que tinha o seu foco em verdades universais e na padronização por valorizar “a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras” (HARVEY, 2008, p.19).

Tradicionalmente, a dicotomia entre modernidade e pós-modernidade tem sido conceituada como uma oposição polarizada, em que cada termo se define em contraste absoluto com o outro. No entanto, a análise proposta, posteriormente, por Bauman oferece uma reinterpretação crítica dessa perspectiva, ao contestar a ideia de uma ruptura definitiva entre a modernidade, na sua fase sólida, e a denominada pós-modernidade, que implica um encerramento ou término de um ciclo histórico. O filósofo observa que:

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização. (Bauman, 2011a, p.30)

Ao atravessar para o século XXI, a modernidade não apenas persiste, mas se reinventa, mostrando que a essência do moderno reside não em uma definição fixa, mas em sua capacidade infinita de metamorfose, sempre à beira do que ainda está por vir, se apresentando como um ciclo incessante de aperfeiçoamento, onde a inovação não só constrói o novo, mas também rompe com o estabelecido, revelando uma dinâmica dialética entre criação e destruição. Este processo é descrito como “sempre incompleto”, um reconhecimento de que a modernidade é, essencialmente, um projeto inacabado.

Bauman (2012), questiona a adequação do termo “pós-modernidade”, argumentando que “a palavra ‘pós-modernidade’ implica o fim da modernidade, deixá-la para trás, estar na margem oposta” (p.44). Para o filósofo, essa visão reflete uma leitura negativa e redutiva dos legados da modernidade, sugerindo uma extinção definitiva de seus fundamentos. Em contraste, Bauman

propõe que a modernidade não se esgotou, mas transformou-se em uma nova configuração na qual a sociedade continua a se modernizar de maneira obsessiva, aplicando os princípios modernos a todos os aspectos da vida. Bauman (2012) propõe o conceito de “modernidade líquida”, como o mais adequado para descrever as características da era contemporânea, dado que ilustra a natureza fluida e adaptativa das transformações atuais e “aponta ao mesmo tempo para o que é contínuo (a fusão, o desencaixe) e para o que é descontínuo (a impossibilidade de solidificação do fundido, de reencaixe)” (p.44).

### **3. Modernidade líquida: a era das incertezas**

A época moderna foi concebida, desde o século XIX, como um processo abrangente de ordem social, econômica, política e cultural que, ao longo de sua trajetória histórica, dissolveu todas as estruturas sólidas pré-estabelecidas. Elementos como os vínculos de parentesco, as comunidades tradicionais isoladas, as obrigações sociais baseadas na afetividade e na tradição, e a religião foram, em grande medida, desconstruídos pelo avanço da modernidade. Este fenômeno é expresso de maneira emblemática na célebre frase de Engels e Marx (2005), “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar” (p.43). Assim, essa liquefação das certezas tradicionais não apenas renunciou a desintegração de um paradigma, mas também lançou bases para o que viria a ser a modernidade líquida.

A modernidade líquida, segundo Bauman, constitui uma fase contemporânea que se distingue pela incessante transformação e renovação de seus próprios fundamentos. Ao contrário das formas sólidas de organização social que a precederam, o estágio líquido da modernidade não se baseia em estruturas fixas, mas em um movimento contínuo e ininterrupto, impulsionado por uma compulsão por mudança e inovação, similar a fluidez:

“Fluidez” é a qualidade de líquidos e gases. O que os distingue dos sólidos, como a Enciclopédia Britânica, com a autoridade que tem, nos informa, é que eles “não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis” e assim “sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão”. (Bauman, 2011a, p.6)

A modernidade atual, concebida por analogia aos fluídos, é incapaz de manter uma forma social estável e igualmente suscetível a uma constante reconfiguração. Neste período a transitoriedade se tornou a essência das relações humanas e das instituições sociais. As bases outrora consideradas firmes e permanentes são agora sujeitas a um contínuo processo de dissolução e reconstrução. A análise proposta por Bauman (2011a) enfatiza que, enquanto os sólidos “têm dimensões espaciais claras” (p.6) e, por conseguinte, resistem à passagem do tempo ao neutralizar seu impacto, os líquidos estão continuamente em um estado de mudança, onde “o que conta é o tempo, mais do que o espaço” (Bauman, 2011a, p.6), que momentaneamente ocupam. Nesse contexto, a liquidez torna-se uma metáfora adequada para descrever essa nova fase da modernidade, onde o tempo prevalece sobre o espaço, e a impermanência sobre a estabilidade.

A vida líquida e a modernidade fluida estão intimamente interligadas, “se a vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal, a vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal” (Bauman, 2013b, p.14). Em uma sociedade onde as condições sociais e normativas se alteram com uma frequência que ultrapassa o tempo necessário para a consolidação de estruturas e identidades duradouras, a forma de vida tende a se adaptar constantemente. Nesse sentido, “líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação” (Bauman, 2007, p.7). O que antes era considerado sólido e previsível cede lugar a uma dinâmica em constante transformação.

Os indivíduos na era da líquido-moderna rapidamente constatam que a durabilidade é uma exceção, não a regra, e que “nada é visto como estando aqui para sempre, nada parece insubstituível. Tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o “prazo de validade” impresso ou presumido” (Bauman, 2013b, p.17). Itens atualmente considerados essenciais e imprescindíveis frequentemente se tornam obsoletos antes mesmo de alcançar uma fase de consolidação.

A sociedade líquido-moderna, ao invés de estabelecer bases de confiança a longo prazo, prioriza a capacidade de adaptação e renovação constante, posto que “poucos compromissos, [...], duram tempo suficiente para alcançar um ponto sem retorno, e só por acidente essas decisões, todas destinadas a valer apenas “por tempo indeterminado”, permanecem válidas. Tudo que nasce ou é

feito, [...], é dispensável e até segunda ordem” (Bauman, 2013b, pp.17-18). Assim, o ciclo de obsolescência rápida e substituição contínua se torna a norma, enquanto a ideia de permanência e estabilidade se torna cada vez mais desvalorizada.

O sujeito dos tempos líquidos se vê preso em um ciclo interminável de reinvenção, sem nunca alcançar uma verdadeira realização ou um sentido duradouro de identidade, à luz do fato de que “num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (Bauman, 1998, p.112), o desafio, então, é construir uma identidade que possa navegar eficazmente através da incessante dinâmica de mudanças, não como uma rigidez intransigente, mas como uma coerência interna que permita flexibilidade e adaptação. Nesse sentido, “a dificuldade já não é descobrir, inventar, construir, convocar (ou mesmo comprar) uma identidade, mas como impedi-la de ser demasiadamente firme e de aderir depressa demais ao corpo” (Bauman, 1998, p.114). Na era líquido-moderna, a estratégia de vida reside na manutenção de uma identidade que seja suficientemente móvel para responder às mudanças contínuas do ambiente social e pessoal, em consequência:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (Hall, 2006, pp.12-13)

Ao desagregar-se de uma essência fixa, o sujeito se torna um campo de possibilidades, onde a identidade não é algo que se possui, mas algo que se torna, algo que se constrói continuamente em resposta às condições históricas, sociais e culturais nas quais o sujeito está imerso. Esse caráter processual da identidade desafia a ideia de um “eu” unificado e coerente, revelando, em vez disso, um sujeito fragmentado, que se transforma e se redefine a cada nova interação com o mundo. O “eu” deixa de ser um centro estático de significado para se tornar uma constelação de experiências e influências que se sobrepõem e se cruzam em um movimento incessante de auto-reconstrução.

As identidades, tanto individuais quanto coletivas, são forçadas a se remodelar continuamente para acompanhar as novas realidades emergentes. Todavia, o ritmo acelerado das mudanças impede a consolidação de uma identidade estável e coerente. É nesse contexto de adaptação incessante que

emerge, inevitavelmente, a assim chamada “crise de identidades,” “vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2006, p.7).

A estabilidade, outrora um privilégio, já não se apresenta como uma constante disponível na era presente, por isso, “*aprender, a fim de se basear no passado, é pouco recomendável*” (Bauman, 2007, p.7), em vez disso, é imprescindível que se desenvolva a capacidade de navegar pelas incessantes mudanças. A imobilidade, por sua vez, mais do que uma simples estagnação, representa uma ameaça à existência, expondo o indivíduo à vulnerabilidade em um mundo em constante mudança. Dessa forma, a agilidade torna-se uma exigência ontológica essencial para preservar as frágeis bases que sustentam a vida moderna, conforme apontado por Bauman (2011a),

Quando se patina sobre o gelo fino, a salvação está na rapidez. Quem quiser se salvar deve locomover-se com a velocidade necessária para não correr o risco de forçar demais a resistência de um ponto qualquer. No mundo volátil da modernidade líquida, no qual é difícil uma forma manter sua estrutura pelo tempo necessário para garantir a confiança e se coagular numa credibilidade de longo prazo [...], andar é melhor que ficar sentado, correr é melhor que andar, e surfar é ainda melhor que correr. (pp.45-46)

A incerteza, nesse contexto, gradualmente se transforma em uma condição inerente do tempo líquido-moderno, dado que, “ao contemplarmos a mudança, estamos sempre divididos entre desejo e medo, esperança e incerteza” (Bauman, 2013b, p.17), e incerteza significa risco, companheiro inseparável de toda ação. Essa incerteza permeia o ambiente de transitoriedade, onde o valor e a utilidade são constantemente redefinidos com base na rápida obsolescência. Dentro dessa conjuntura, o conceito de durabilidade, que antes oferecia uma base para a confiança e o investimento a longo prazo, cede lugar à noção de flexibilidade e adaptabilidade. A sociedade líquido-moderna gera um ciclo interminável de criação e descarte, onde a novidade e a substituição se tornam os princípios organizadores da vida cotidiana, deste modo:

A instantaneidade (anulação da resistência do espaço e liquefação da materialidade dos objetos) faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que pode ser extraído de qualquer momento — por mais breve e “fugaz” que seja. O “longo prazo”, ainda que continue a ser mencionado, por

hábito, é uma concha vazia sem significado; se o infinito, como o tempo, é instantâneo, para ser usado no ato e descartado imediatamente, então “mais tempo” adiciona pouco ao que o momento já ofereceu. Não se ganha muito com considerações de “longo prazo”. (Bauman, 2011a:118-119)

O tempo, outrora, concebido como uma sequência linear que oferecia espaço para o planejamento e a construção de algo duradouro, é agora fragmentado em momentos que parecem possuir uma capacidade infinita. O que em tempos passados era planejado e construído com vistas ao longo prazo é agora visto como desnecessário, pois a instantaneidade proporciona tudo o que é desejado no momento presente, assim, “manter as coisas por longo tempo, além de seu prazo de “descarte” e além do momento em que seus “substitutos novos e aperfeiçoados” estiverem em oferta é, ao contrário, sintoma de privação” (Bauman, 2011a, p.199). O ciclo de inovação incessante e substituição rápida se torna a norma, relegando qualquer noção de estabilidade ao passado.

A inovação não é mais um processo cumulativo que constrói sobre o que já foi estabelecido, mas uma série de rupturas que constantemente descartam o que veio antes. Sob esse prisma, a vida cotidiana é organizada em torno da efemeridade e da necessidade de estar continuamente atualizado, o que não só gera uma inquietante sensação de precariedade, mas também impacta diversas esferas da sociedade. Nesse contexto, a educação não escapa às exigências dessa nova configuração. As formas de preparo e formação dos indivíduos são profundamente reconfiguradas, obrigando tanto professores quanto alunos a se ajustarem às rápidas mudanças, refletindo e adaptando-se à constante necessidade de renovação de conhecimentos e práticas pedagógicas.

## CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE LÍQUIDA

A modernidade líquida desestrutura certezas e impõe desafios inéditos à educação. O conhecimento, que antes era visto como estável, agora se encontra em constante mutação, respondendo às demandas de uma sociedade em transformação. O sistema educativo, outrora sustentado por bases sólidas, enfrenta a fluidez e a mercantilização do saber, que o tornam efêmero e descartável. Este capítulo objectiva identificar esses desafios, concentrando-se nas mudanças sociais imprevisíveis, na transitoriedade do conhecimento e no impacto do consumismo sobre a educação, buscando compreender a finalidade da educação nesse novo contexto sem perder sua essência.

### 1. A educação no cenário sólido moderno

A educação, desde os tempos antigos, tem sido um meio essencial de capacitar indivíduos a participar ativamente em suas comunidades e a realizar seu potencial pleno. Para Kant, o Homem não pode tornar-se um verdadeiro Homem senão pela educação, ele é aquilo que a educação dele faz, e só pode receber tal educação de outras pessoas, os quais a receberam igualmente de outros, portanto a experiência educativa é, a princípio, baseada no processo de continuidade para formar sujeitos capazes de lidar com a complexidade do mundo. No entanto, a educação não se limita a uma mera reprodução do *status quo*. Segundo Durkheim (2011, pp.53-54), a educação tem também o papel de adaptar o indivíduo às transformações da sociedade, promovendo a internalização de princípios que permitam ao sujeito operar de forma crítica e produtiva dentro das exigências culturais e históricas que o cercam.

Os objetivos da educação variam conforme as necessidades e valores das sociedades ao longo do tempo, entretanto, o que todas as sociedades têm em comum sobre a educação é a premissa de para que haja educação é necessário que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem e que uma ação seja exercida “pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (Durkheim, 2011, p.53), com isso, a ação educativa emerge de um processo dialético, em que gerações adultas transmitem um legado cultural e moral, ao mesmo tempo em que formam sujeitos capazes de contribuir para a renovação e, eventualmente, a reformulação do mesmo legado.



A educação promove a socialização metódica das novas gerações, pois certas aptidões necessárias para a vida social são complexas demais para serem transmitidas apenas por hereditariedade. Dessa forma, a educação é eminentemente social e permite a transmissão do patrimônio cultural acumulado coletivamente ao longo das gerações. Tendo assumido diferentes formas e significados ao longo da história para designar o conjunto das influências que a natureza ou os homens podem exercer sobre a sua inteligência, deste modo, a educação reflecte as diferentes prioridades e valores das sociedades em que ela se desenvolve,

Nas polis gregas e latinas, a educação ensinava o individuo a se subordinar cegamente a coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. [...] Em Atenas buscava-se formar intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes de proporções e harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação; em Roma, desejava-se antes de tudo que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela gloria militar, indiferentes a tudo o que envolve as letras e artes. Na Idade Media, a educação era acima de tudo cristã; no Renascimento, ela adquire um carácter mais laico e literário; hoje, a ciência tende a tomar o lugar que a arte ocupava antigamente. (Durkheim, 2011: 46)

Ao longo da modernidade, no seu estágio sólido, a educação passou a ser entendida como o mecanismo fundamental para moldar o carácter humano, garantindo a perpetuação de uma ordem estável e previsível. Assim, como a modernidade aspirava a um estado final de estabilidade, a educação buscava formar cidadãos aptos a manter essa ordem. Assim, o processo da educação foi moldado por paradigmas monológicos que enfatizavam a autoridade do professor, a padronização do currículo e o controle sobre o ambiente de aprendizagem. A educação monológica refere-se a um modelo de ensino unidirecional, “centrado no professor e na memorização” (Mazula, 2012, p.83) que procura “encher a cabeça do aluno com muitos saberes, independentemente da sua utilidade social” (Mazula, 2012, p.83), enquanto os alunos assumem uma postura passiva, recebendo informações sem a oportunidade de dialogar ou reflectir criticamente sobre o conteúdo. Esses paradigmas reflectiam a busca por ordem e eficiência características da modernidade sólida, frequentemente à custa da autonomia e criatividade dos alunos.

O ensino monológico, típico da modernidade sólida, tem raízes profundas na concepção cartesiana de conhecimento e no modelo industrial de organização social, onde a educação é vista como um processo de transmissão de conhecimento de um sujeito ativo, o professor, para um sujeito passivo,

o aluno. Bauman (2013b, p.12), enquadra a educação dos tempos sólidos no primeiro nível de educação apresentado por Bateson<sup>2</sup>, e visava o preparo dos alunos para seguirem um determinado percurso formativo, onde a distinção entre percursos corretos e equivocados era nítido permitindo que se punisse quer, por erro ou escolha, quem tomasse o caminho errado e premiasse quem conseguisse e prontamente a estrada certa.

Na modernidade sólida, a figura do professor era vista como a principal autoridade no ambiente educacional. Este modelo refletia a hierarquia social e a necessidade de ordem e disciplina na sala de aula. O professor era considerado a fonte única e legítima de conhecimento, e seu papel era transmitir esse conhecimento aos alunos de maneira clara e estruturada:

Os filósofos da educação da era sólido-moderna viam os professores como lançadores de mísseis balísticos, e os instruíam sobre como assegurar que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso do disparo inicial. E não admira. Os mísseis balísticos dos estágios iniciais da era moderna eram realizações de ponta da inventiva técnica humana. Serviam perfeitamente a quem desejasse conquistar e dominar o mundo tal como ele era. (Bauman, 2013b, p. 15)

O processo educativo na modernidade sólida, seguia uma concepção mecanicista, onde a educação era vista como uma operação técnica e linear. O educador atuava como um operador que, seguindo protocolos rigorosos, assegurava que os alunos se mantivessem no percurso predefinido. Neste ambiente, o conhecimento era visto como um conjunto fixo de verdades que necessitavam ser perpetuadas para garantir a continuidade da ordem social. Freire (1987), descreveu esse modelo de ensino como uma educação bancária, onde “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (p. 33). Este

---

2 Gregory Bateson, faz uma distinção de três níveis de educação. O nível mais baixo, segundo Bauman (2013b, p. 11), é o proto-aprendizado, que é um aprendizado primário ou aprendizado de primeiro grau, onde há transferência de informação a ser memorizada. Os alunos repetem palavra por palavra do que os professores dizem. O nível mais baixo é de uma “aprendizagem rotineira” que consiste em memorizar e construir fortificações contra qualquer informação transgressora ou apenas fora de lugar, portanto considerada “irrelevante”. Os conteúdos de proto-aprendizado podem ser vistos a olho nu, monitorados e gravados, até mesmo desenhados e planejados. A proto-aprendizagem busca preparar os alunos para seguir um percurso formativo predeterminado, semelhante ao funcionamento de um míssil balístico. Nesse modelo, a trajetória e o destino do aluno são fixados desde o início, com pouca flexibilidade para alterações. Assim como um míssil cuja direção e distância são definidas com precisão com base no formato do cano e na quantidade de pólvora, a educação nesse nível é projetada para garantir que os alunos alcancem um resultado específico. A trajetória é calculada e controlada, e mudanças no percurso podem ser feitas ajustando os parâmetros iniciais, como a direção do cano ou a quantidade de pólvora, para atingir o alvo desejado com precisão.

modelo não apenas limitava a participação ativa dos alunos, mas também consolidava a posição do professor como a figura central no processo educativo.

O processo educacional, nesse modelo, transforma-se em um simples ato de transferência de informações, onde os alunos eram passivos receptores de dados. Freire (1987), observa que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 33), privilegiando a memorização e a arquivação de conteúdos, o que resulta em uma ausência de criatividade e transformação. Nessa lógica, educadores e educandos estagnam-se, sem engajamento em uma práxis crítica e reflexiva, perpetuando uma forma de alienação em que o conhecimento é tratado como uma dádiva dos supostos sábios para os considerados ignorantes. Essa alienação educacional é ainda reforçada pela autoridade do professor na modernidade sólida, que, ao replicar as estruturas hierárquicas da sociedade, mantém a ordem e a disciplina na sala de aula, garantindo uma educação homogênea e consistente.

A educação, na visão bancária concebe o saber como sendo uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, “doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1987, p. 33). No entanto, essa ênfase na autoridade do professor muitas vezes impedia o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos, limitando sua capacidade de questionar e desafiar o conhecimento apresentado a eles.

Dewey criticava essa abordagem, argumentando que “o erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem [...] as capacidades e os propósitos daqueles a que iam ensinar” (Dewey, 1979, p. 39). Dessa forma, a educação bancária falhava em reconhecer e valorizar as capacidades e os propósitos individuais dos alunos, essencial para um aprendizado verdadeiramente significativo e emancipador. Segundo Freire (1987, p. 38), a educação em sua essência deve evitar considerar os alunos como recipientes vazios a serem preenchidos com informações. Em vez disso, deve reconhecer os alunos como seres conscientes que interagem com o mundo de maneira intencional.

A educação durante a modernidade sólida era caracterizada por um currículo rígido e padronizado, projectado para garantir que todos os alunos recebessem a mesma formação básica. O currículo rígido e padronizado era uma tentativa de criar uma base comum de conhecimento que pudesse ser compartilhada por todos os membros da sociedade. No entanto, essa padronização muitas vezes desconsiderava as necessidades individuais e contextuais dos alunos, tratando-os como um grupo homogêneo sem levar em conta suas experiências e habilidades únicas. Arendt (2016, p. 138), criticou a padronização educacional, argumentando que a uniformidade na educação destrói a capacidade do indivíduo de pensar e julgar por si mesmo. A padronização curricular não apenas limitava a individualidade, mas também refletia uma visão tecnocrática da educação, onde o sucesso era medido pela capacidade de conformidade aos padrões estabelecidos.

Na modernidade sólida, a educação também funcionava como um mecanismo de controle social, reforçando as normas e valores predominantes e preparando os indivíduos para se tornarem cidadãos produtivos e conformistas. Esta função disciplinadora da educação foi explorada por Foucault, que argumentou que as instituições educacionais servem como aparelhos de disciplinamento, que moldam corpos e mentes de acordo com as exigências do poder. Conforme Foucault:

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso” e, portanto, não pode ser identificada apenas com uma instituição ou um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos, níveis de aplicação e alvos. Foucault observa que a disciplina é “uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia”, que pode ser assumida tanto por instituições especializadas, como penitenciárias, quanto por instituições que a utilizam como um instrumento essencial para um fim determinado, como as casas de educação ou hospitais, ou ainda por instâncias preexistentes que nela encontram uma forma de reforçar ou reorganizar seus mecanismos internos de poder. (Foucault, 1987, p. 238)

A educação, neste período, não se limitava à simples transmissão de conhecimentos, mas operava como um dispositivo sutil, mas poderoso, de normalização social, que perpetua as relações de poder ao enquadrar o discurso dos indivíduos dentro de normas preestabelecidas. Este processo disciplinar, que se manifestava nas práticas pedagógicas das instituições educacionais, pretendia assegurar que os sujeitos assimilassem as regras e as reproduzissem incessantemente, garantindo a conformidade e a homogeneidade social. Deste modo, a educação moderna se constituiu como um instrumento de poder que buscava produzir sujeitos dóceis e conformistas, preparados para ocupar seu lugar na ordem social vigente.

Os paradigmas monológicos da educação na modernidade sólida tiveram várias implicações para o desenvolvimento educacional e para a formação dos indivíduos. Embora esses paradigmas tenham contribuído para a criação de sistemas educacionais organizados e eficientes, a abordagem educacional, fundamentada em práticas que limitavam a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, operava como um mecanismo de reprodução social, garantindo a continuidade das desigualdades e a manutenção da ordem vigente. No entanto, essa forma de educação, ancorada em uma visão estática do mundo, começaria a enfrentar desafios significativos à medida que a modernidade entrava em crise. Com o avanço das transformações sociais, econômicas e culturais, tornou-se evidente que o modelo sólido de educação já não atendia às demandas de uma sociedade em rápida mudança, levando a educação a uma recontextualização.

## **2. A educação recontextualizada no cenário líquido moderno**

A educação, em sua essência, busca fornecer aos indivíduos as bases para compreender e agir no mundo. Na era da modernidade sólida, a educação seguia um percurso meticulosamente traçado, onde cada passo era calculado com precisão e o sistema educacional buscava forjar indivíduos destinados a alcançar resultados previsíveis e garantidos. Assim, o papel da educação era transmitir esses padrões, considerados inquestionáveis e coerentes, de uma geração para outra. No entanto, com a emergência da modernidade líquida,

Os padrões e configurações não são mais ‘dados’, e menos ainda ‘autoevidentes’; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. (Bauman, 2011a, p. 12)

O advento da sociedade líquido-moderna representou o fim das grandes utopias que moldavam a estrutura social, assim como o declínio do conceito de uma “sociedade ideal”. Com a crescente fluidez e imprevisibilidade que definem o mundo hodierno, a constante transformação desafiou a eficácia de modelo educacional inflexível, tornando a abordagem rígida e predeterminada de moldar os indivíduos segundo padrões fixos obsoleta. O dismantelamento dos marcos fixos e a liquefação dos padrões outrora sólidos resultaram em um cenário paradoxal, onde a ausência de

estruturas fixas coexiste com um excesso de normas educacionais fluidas e mutáveis. Nesse cenário, Bauman (2011b), observa que “saímos do labirinto imutável e congelado dos behavioristas, das rotinas uniformes e monótonas elaboradas por Pavlov, para o mercado livre e aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer hora e nada pode ser feito em definitivo” (p. 51).

A educação, outrora uma estrutura sólida e bem definida, baseada em itinerários certos e errados, agora se vê fragmentada em um espaço onde as soluções para os problemas são buscadas de forma individualizada. “Nesse novo mundo, espera-se que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas gerados pela sociedade, e não soluções coletivas para problemas privados” (Bauman, 2011b, p. 51). A promessa de um itinerário educativo que conduza ao sucesso seguro e repetido não mais se sustenta. Na era líquida, o sucesso educacional é uma questão de sorte, sem garantias de que os acertos se perpetuarão, uma vez que o modelo comportamentalista, que, na fase sólida da modernidade, “permitia que a estrutura definida ou impingida para as ações humanas imitasse tanto quanto possível o modelo do labirinto dos behavioristas, no qual havia uma diferença nítida e permanente entre itinerários certos e errados” (Bauman, 2011b, p. 51), foi substituída por uma liberdade que, longe de ser emancipadora, fragmenta o percurso educativo em múltiplas direções, desprovidas de coerência e finalidade.

No contexto emergente da modernidade líquida, a “*educação continuada*” revela-se como um sintoma dessa nova configuração educacional. Não mais centrada na formação de sujeitos passivos e doces, a educação torna-se um processo de atualização constante, onde esta “focaliza em parte a necessidade de atualizar informações profissionais a respeito do ‘estado da arte’. Todavia, uma parte equivalente e talvez maior dessa popularidade se deve à convicção de que a personalidade é uma mina jamais exaurida” (Bauman, 2011b, p. 52). O aprendizado se transforma em uma busca incessante por novas competências e habilidades, uma busca solitária por superação, sem garantias de um fim.

A educação, ao invés de fornecer estabilidade, transforma-se em um meio de desorientação, levando Bauman (2011b) a afirmar que “hoje estamos todos lançados a uma condição perpetuamente ‘revolucionária’. Tanto quanto posso apreender, em tais condições, o modelo de ensino de Mastrocola é uma receita para incapacitar, e não para habilitar os jovens a se juntar à

companhia dos mais velhos” (p. 17). Surge assim a necessidade de uma forma de educação que possa se adaptar às mudanças erráticas.

O conceito de “aprendizado terciário<sup>3</sup>”, nesse processo de transformação educacional, assume um papel central, não como uma mera adaptação ao contexto fluido, mas como uma reconfiguração do próprio ato de aprender. O “aprendizado terciário” se distingue pela habilidade de desaprender, de romper com a regularidade, e de libertar-se dos hábitos que antes serviam de alicerces para o conhecimento, mas este, é “um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais herdadas, nascidas e amadurecidas no moderno alvoreço da ordem estão mal preparadas para oferecer” (Bauman, 2008, p. 163), isto pois, o rompimento com a regularidade implica não apenas o abandono de antigas práticas, mas também a capacidade de se engajar em um movimento contínuo de desapego das certezas e hábitos enraizados.

O processo de aprendizagem terciária, é uma sucessão de novos inícios, devido ao cancelamento dos conhecimentos consistentes. Esse aprendizado exige uma postura de abertura ao novo, onde a incerteza é percebida não como uma ameaça, mas como uma oportunidade para o desenvolvimento de novas formas de conhecimento. Bauman (2013b), destaca essa transformação ao afirmar que “os filósofos da educação da era sólido-moderna viam os professores como lançadores de mísseis balísticos, e os instruíam sobre como assegurar que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso do disparo inicial” (p. 16). No Entanto, com a chegada da modernidade líquida, torna-se necessário um redirecionamento, onde “as pessoas preocupadas com a aprendizagem e sua promoção [...] tiveram de mudar seu foco de atenção dos mísseis balísticos para os inteligentes” (Bauman, 2013b, p. 17).

O último nível de educação descrito por Bateson busca a formação de “mísseis inteligentes”, uma vez que as mudanças erráticas e imprevisíveis do cenário social líquido-moderno inviabilizam

---

<sup>3</sup> O aprendizado terciário constitui o terceiro nível de educação, conforme descrito por Bateson, e refere-se à capacidade de “desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior ou desembaraçar-se totalmente dela”. Esse nível é caracterizado pela habilidade de transcender a estrutura mental pré-existente, permitindo uma reorganização ou até mesmo uma rejeição completa das formas anteriores de conhecimento e entendimento. Diferentemente dos níveis anteriores, que envolvem a memorização de informações e a adaptação de novas informações a uma estrutura cognitiva existente, este nível requer um processo mais profundo de reflexão crítica e transformação pessoal. Envolve a capacidade de revisar e reconstruir a própria estrutura de pensamento de maneira a incorporar novas perspectivas e insights, muitas vezes desafiando e substituindo os paradigmas anteriores (Bauman, 2013b, p. 12).

qualquer cálculo prévio sobre uma trajetória definida. Esses “mísseis inteligentes” possuem a capacidade de alterar sua direção durante o percurso, adaptando-se às circunstâncias mutáveis. Conforme destacado por Bauman (2013b), “os mísseis inteligentes, ao contrário de seus primos balísticos mais antigos, aprendem no percurso. Assim, o que precisam que lhes forneçam de início é a capacidade de aprender, e aprender depressa” (p. 13). Os indivíduos educados no mundo líquido-moderno não podem cessar o processo de coleta e análise de novas informações, pois os alvos, representados pelas demandas e desafios da sociedade, estão em constante movimento e transformação. A capacidade de “mudar de ideia”, de revisar decisões anteriores sem apego ou resistência, torna-se essencial. O conhecimento adquirido não deve ser tratado como definitivo ou imutável, mas sim como algo temporário e em constante evolução.

A fluidez no aprendizado está profundamente alinhada à ideia de que o que “os “cérebros” dos mísseis inteligentes não devem esquecer é que o conhecimento que adquirem é eminentemente descartável, bom apenas até segunda ordem e de utilidade apenas temporária” (Bauman, 2009, p. 672). Neste cenário, o hábito de agir de acordo com informações fixas e estáveis perde valor, uma vez que a realidade está em fluxo, levando a uma redefinição no papel da educação, e esta “[...] assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias” (Bauman, 2011b, p. 54), entretanto, a dinâmica do mundo líquido-moderno impõe desafios nunca antes vistos à própria essência do ato educativo.

### **2.1.Desafios da educação na modernidade líquida**

A educação, ao longo da história, passou por momentos críticos em que as premissas e estratégias, outrora eficazes, mostraram-se insuficientes diante de novas realidades, exigindo adaptações e revisões. Anteriormente concebida como um sistema fortemente estruturado, fundamentado nos grandes ideais das metanarrativas, em tempos recentes ela foi reinterpretada como um processo de transmissão de conhecimento, e até como um ‘produto’ que visa não apenas conservar, mas também disseminar saberes de maneira eficiente. Essa mudança resultou em uma crise que vai além das reformas tradicionais, revelando a necessidade de uma revisão profunda sobre os princípios e os objetivos que sustentam a educação na sociedade atual.



Os desafios dos tempos líquidos infligem duros golpes à essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização, questionando não apenas suas estruturas ou métodos, mas a própria noção do que significa educar em um mundo em rápida transformação, “eles questionam as variantes dessa ideia, as características construtivas da educação que resistiram a todos os desafios passados e emergiram intactas de todas as crises anteriores” (Bauman, 2010a, p. 40). Diferente das crises anteriores, o momento presente coloca em xeque os valores fundamentais sobre os quais a educação foi construída desde os primórdios da civilização, demandando uma reavaliação de seus propósitos e direções.

O mundo fora da escola mudou muito em relação ao tipo de mundo para o qual as escolas preparam seus alunos, e diante de tais circunstâncias, o sentido de preparar para toda a vida, como outrora concebido, perde sua força diante de uma sociedade onde a informação se multiplica exponencialmente e dá lugar à fluidez e à incerteza. Bauman coloca em evidência o abismo entre o acúmulo de conhecimento e a capacidade de compreendê-lo criticamente, ressaltando que, “nos últimos 30 anos se produziu mais informação no mundo do que nos 5 mil anos anteriores: “Um único exemplar da edição dominical do New York Times contém mais informação do que a que seria consumida por uma pessoa culta do século XVIII durante toda a vida” (Bauman, 2008a, p. 54).

A explosão informacional, como enfatizado por Bauman, impõe uma reorganização das práticas educacionais que antes se sustentavam na estabilidade e linearidade do conhecimento. O fato de que uma única edição de jornal pode conter mais informação do que um indivíduo do século XVIII absorveria ao longo de sua vida não é meramente uma constatação quantitativa, mas revela que esse excesso não promove a formação de uma compreensão crítica e reflexiva, mas incentiva a superficialidade e a transitoriedade, características marcantes da era líquida. Nesse contexto, o desafio não é mais apenas transmitir conteúdos, mas preparar o indivíduo para tentar acompanhar o ritmo vertiginoso de uma sociedade orientada pelo consumo.

Pierre Lévy, entende que em um mundo inundado por informações é necessário ser como Noé, construindo o pequeno mundo organizado e selecionando cuidadosamente o que preservar. O filósofo destaca que, apesar do dilúvio de informações, é responsabilidade das velhas gerações transmitir conhecimento e significado para as gerações futuras,

Na aurora do dilúvio informacional, talvez uma meditação sobre o dilúvio bíblico possa nos ajudar a compreender melhor os novos tempos. Onde está Noé? O que colocar na arca? No meio do caos, Noé construiu um pequeno mundo bem organizado. Face ao desencadeamento dos dados, protegeu uma seleção. Quando tudo vai por água abaixo, ele está preocupado em transmitir. Apesar do salve-se quem puder geral, recolhe pensando no futuro. [...] O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar (Levy, 1999, p. 14).

Na era líquido-moderna, o fluxo de produção de informações tornou-se vertiginosamente rápido. Informações surgem e, com a mesma celeridade com que são oferecidas, são prontamente substituídas ou atualizadas por outras mais recentes. Tal dinâmica instaura uma lógica consumista, a máxima da sociedade líquido-moderna, e esta “encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista, e rejeita todas as opções culturais alternativas” (Bauman, 2008b, p. 7). Esse ciclo acelerado de produção e descarte não apenas afeta bens materiais, mas também transforma a forma como ideias e conhecimentos são percebidos. Na educação, essa dinâmica cria um cenário em que o aprendizado se torna um produto a ser consumido rapidamente, o que configura o primeiro grande desafio que o sistema educacional nestes tempos:

[...] O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas a sua fruição instantânea e imediata. Se assim é, por que razão “o pacote de conhecimentos” obtido durante uma passagem pela escola ou universidade deveria ser excluído dessa regra universal? No turbilhão de mudanças, o conhecimento parece muito mais atraente quando apto ao uso instantâneo e único, aquele tipo de conhecimento oferecido pelos programas de software que entram e saem das prateleiras das lojas cada vez mais depressa. (Bauman, 2011b, p. 49)

A educação, que antes possuía um caráter mais duradouro, perde o status de um bem sólido, cujo valor residia na acumulação progressiva de conhecimento, para se transformar em um bem de consumo, e o aprendizado deixa de ser um processo contínuo de construção e passa a ser fragmentado, moldado pelas exigências imediatas da sociedade de consumo. O conhecimento, que antes se consolidava ao longo do tempo, tornando-se parte integral do desenvolvimento humano, hoje se fragmenta em pedaços de informação rapidamente acessíveis, porém de curta duração. O superficial prevalece sobre o profundo, enquanto a busca pela inovação constante impede o aprofundamento em áreas de saber que exigem paciência e dedicação.

Nesse sentido, Bauman (2013b) adverte que “a forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, 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” (p. 26). Esse cenário leva os jovens a se acostumar com a busca incessante por novidades e recompensas imediatas, criando uma mentalidade de inquietação e uma cultura de consumo que prioriza a satisfação rápida, e a “relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor” (Lyotard, 2009, p. 5), subvertendo a percepção da natureza da educação.

O saber, que historicamente tinha uma conotação quase sagrada, acumulado para enriquecer o espírito humano, muda de estatuto, e este “é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu “valor de uso”” (Lyotard, 2009, p. 5), e é agora, reduzido à sua utilidade prática, medido por sua capacidade de gerar resultados econômicos ou de ser aplicado de maneira rápida no cotidiano.

O impacto do consumismo sobre o saber é duplo, sendo este “afetado em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos” (Lyotard, 2009, p. 4). Por um lado, há uma diluição do valor intrínseco da educação, o que enfraquece o compromisso com o ensino e a pesquisa como ferramentas de reflexão crítica e transformação social. Por outro, a própria sociedade se molda de acordo com esse ciclo de renovação constante, onde o que importa é estar em dia com as tendências e exigências momentâneas, não importando a profundidade do saber transmitido e adquirido. Nesse cenário, o conhecimento se torna tão fugaz quanto os objetos que se consomem, sendo substituído à medida que novas demandas surgem. Portanto, “a cultura líquido-moderna não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (Bauman, 2013b, p. 28).

Na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão “desinstitucionalizante”. Bauman (2010a) adiciona uma camada crucial à análise, revelando que “o pesadelo de informação insuficiente que fez nossos pais sofrerem foi substituído pelo pesadelo

ainda mais terrível de enxurrada de informações que ameaça nos afogar de enxurrada de informações nos impede de nadar ou mergulhar” (p. 49). Se antes a escassez de dados era o desafio, agora é o excesso que ameaça desestabilizar o indivíduo, colocando a educação diante de um novo dilema: como ensinar a navegar por essa maré de dados sem que o sujeito se perca em sua própria confusão? Esta incidência de informações sobre o conhecimento gera o seu impetuoso e o não menos rápido envelhecimento do mesmo conhecimento prévio, e isto se combina para produzir ignorância humana em grande escala. Daí advém o segundo desafio que a educação enfrenta nos tempos líquidos, o carácter errático e substancialmente imprevisível do saber, isto é, o saber fluído.

O conhecimento, em todas as épocas foi avaliado com base na capacidade de representar fielmente o mundo. Mas em um mundo onde a mudança desafia constantemente a verdade do saber existente, este passa a ser destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que começam a se dissolver no momento em que são apreendidos, “nesse processo, não aprendemos muita coisa além da necessidade de estar preparados para outras situações ambíguas e precárias, e para sofrer as consequências de novos passos em falso. [...] as regras mudam e não duram mais do que o tempo necessário para aprende-las” (Bauman, 2010a, p. 49). E isso é contrário a tudo o que a aprendizagem e a educação representaram na maior parte de sua história, “afinal, elas foram criadas na medida de um mundo durável, que esperava permanecer assim e pretendia ser ainda mais durável do que havia sido até então” (Bauman, 2010a, p. 46).

Num mundo durável, a memória era uma riqueza, quanto mais para trás ela conseguisse ir e quanto mais durasse, maior era o seu valor. Nos tempos líquidos, uma memória tão solidamente ancorada é vista como sendo potencialmente incapacitante, desorientadora, e quase sempre inútil. Assim sendo, “o imediato e profundo esquecimento de informações defasadas e o rápido envelhecimento de hábitos pode ser mais importante para o próximo sucesso do que a memorização de lances do passado e a construção de estratégias sobre um alicerce estabelecido pelo aprendizado prévio” (Bauman, 2007, pp. 9-10).

Antes da liquefação da modernidade, as competências adquiridas ao longo da juventude, por meio da educação, ainda podiam ser usadas até ao final da vida. Essas mesmas competências eram transmitidas quase que inalteradas as gerações jovens. Actualmente, devido a velocidade de surgimento e renovação dos conhecimentos exige que as competências sejam constantemente

atualizadas, e “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (Levy, 1999, p. 157), ou mesmo antes, tornando a aprendizagem não mais uma questão tradicional, mas sim uma questão fluida.

A necessidade constante de atualização, apontada por Lévy, reflete uma mudança fundamental no valor e no ciclo de vida do conhecimento, onde o aprendizado se torna um processo fluido e ininterrupto. A educação agora se vê pressionada a reconfigurar suas práticas para atender a um mundo em que o saber rapidamente se torna obsoleto. No entanto, essa aceleração no surgimento de novos conhecimentos traz consigo um efeito colateral: a sobrecarga de informações, que gera o saber fluxo, como designado por Pierre Lévy (1999, p. 158), e este afecta a educação, pois, nessa nova realidade, o que deve ser aprendido não pode mais ser rigidamente planejado ou previamente definido.

No lugar de estruturar os saberes em níveis organizados pela noção de pré-requisitos para os saberes superiores, agora opta-se por conhecimentos não lineares, descontínuos e em fluxo, se organizando não de acordo com os níveis, mas de acordo com o contexto. O novo, o recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo, sendo este “o gênero de conhecimento (ou de inspiração, melhor dizendo) ardentemente desejado por homens e mulheres dos tempos líquido-modernos. Eles procuram consultores que os ensinem a caminhar, e não professores que os orientem num percurso único e já superlotado” (Bauman, 2010a, p. 54).

O principal obstáculo que emerge nesse novo contexto é a constante obsolescência do conhecimento. Se o mundo está em constante transformação, como sustentar o valor de um saber que, ao ser transmitido, já pode ter perdido sua relevância? “Segundo o que há muito observou Ralph Waldo, quando se patina sobre gelo fino a salvação está na velocidade. Seria bom aconselhar àqueles que buscam a salvação a se moverem bastante rápido de modo a não arriscar pôr à prova a resistência do “problema”” (Bauman, 2009, p. 664). A metáfora de Waldo indica a necessidade de adaptação rápida por parte das instituições e dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As escolas e universidades perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, uma vez que “essa massa de conhecimento acumulado se transformou no epítome

contemporâneo da desordem e do caos” (Bauman, 2010a, p. 59). A vasta quantidade de informações disponíveis surge como um paradoxo, embora ofereça a promessa de um universo de saberes ao alcance das mãos, essa abundância transforma-se em um obstáculo ao verdadeiro entendimento. Em vez de facilitar o acesso ao conhecimento, a sobrecarga informativa enfraquece a autoconfiança, criando a ilusão de que as respostas para os dilemas estão ocultas em algum lugar nessa massa interminável. Dessa forma, a autoridade das instituições acadêmicas, que antes centralizava e filtrava o saber, começa a se esvanecer, dando lugar a um cenário onde a informação é vasta, mas a compreensão real parece cada vez mais esquiua.

A volatilidade do mundo líquido faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projectos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências e as informações memorizadas, nesta senda, “aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo” (Bauman, 2009, p. 670). Essa mudança na percepção do conhecimento revela um profundo contraste entre gerações. O que antes era visto como uma segurança, a ideia de que o conhecimento adquirido era algo permanente e inalienável, agora se converte em motivo de inquietação para os jovens.

A promessa de que “aquilo que você aprendeu ninguém vai poder retirar”, outrora um símbolo de estabilidade, hoje representa uma visão obsoleta em um mundo onde a adaptabilidade é mais valiosa do que o acúmulo de saberes fixos. Para os jovens da era líquido-moderna, essa perspectiva pode parecer menos uma garantia e mais uma ameaça de estagnação, como observa Bauman (2010a):

Para convencer seus filhos da utilidade do estudo, pais e mães de outrora costumavam dizer que “aquilo que você aprendeu ninguém vai poder retirar” essa talvez fosse uma promessa encorajadora aos filhos deles, mas para os jovens contemporâneos deve representar uma perspectiva horripilante. Os compromissos tendem a ser malvistas se não vêm acompanhados da cláusula “até segundo aviso”. (pp. 42-43)

Atualmente, a relação com o saber implica dispor de uma capacidade de adaptar-se as constantes mudanças, contrariamente a velha relação com o saber, que seguia um curso totalmente traçado e

hierarquicamente organizado. O tipo de aprendizado, que se distancia radicalmente do modelo educacional herdado das eras anteriores, apresenta um desafio colossal para as instituições educacionais contemporâneas. Essas instituições, concebidas e desenvolvidas no tumulto da modernidade sólida, com sua ênfase na ordem, na estabilidade e na previsibilidade, encontram-se mal preparadas para lidar com as exigências de uma realidade onde o aprendizado agora envolve, em grande parte, a capacidade de desaprender, de se desprender do que é familiar e de navegar por um mundo em que a mudança é a única constante. Do conhecimento para o uso instantâneo, ou saber fluxo, deriva outro desafio à educação, a perda do tradicional monopólio das instituições escolares no papel de tutoras do conhecimento.

A escola, historicamente concebida como o espaço privilegiado e exclusivo de transmissão de valores e formação intelectual, viu-se, com o avanço da modernidade líquida, desafiada pelas novas tecnologias e pela democratização do acesso à informação. Nesse novo cenário, o conhecimento não mais circula de forma hierárquica, de cima para baixo, mas flui de maneira descentralizada e dinâmica, esvaindo-se das fronteiras físicas e simbólicas da escola. A educação escolarizada foi, por muito tempo, um projeto capaz de “fazer da formação dos indivíduos exclusiva responsabilidade da sociedade em seu conjunto” (Almeida et al., 2009, p. 48). A escola exercia não apenas a função de transmitir conteúdos, mas também de moldar a conduta moral dos cidadãos, assegurando que se comportassem de acordo com o “projeto racional” delineado pela modernidade sólida. No entanto, a emergência de novas práticas de aprendizagem, especialmente mediadas pelas tecnologias digitais, desconstrói essa visão hegemônica de educação, colocando em xeque a centralidade das instituições escolares no controle e distribuição do saber.

Na visão de Werner Jaeger citado por Bauman (2010a, p. 44), a educação, compreendida como formação, nasce de dois pressupostos fundamentais. O primeiro era a existência de uma ordem imutável no mundo, escondida sob a diversidade da experiência humana, que justificava a necessidade e os benefícios da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos. O segundo infundia nos professores a autoconfiança necessária para esculpir na personalidade dos alunos a forma que presumiam sempre justa bela e boa, portanto, virtuosa e nobre. se referia à permanência das leis que regem a natureza humana.

Nos tempos líquidos da modernidade, seria necessário um grande esforço para sustentar qualquer um desses pressupostos, e um esforço ainda maior para considerá-los evidentes em si mesmos. A perda do monopólio das escolas como tutoras do conhecimento desestabiliza esses alicerces, e, em tais circunstâncias, preparar para toda a vida adquire um novo significado. A educação já não ocupa o pedestal exclusivo de guia formativa, sendo confrontada por diversas influências, demandando uma contínua reconsideração de sua relevância e função, e está, outrora uma fonte singular de formação, agora deve competir com múltiplas influências, exigindo uma reavaliação constante de sua relevância e propósito.

Bauman (2009, p. 670), aponta que um efeito muito evidente da pressão desinstitucionalizante é o deslocamento de ênfase do “ensino” à “aprendizagem”. Imputando aos estudantes a responsabilidade de determinar a trajetória do ensino e da aprendizagem e, portanto, de suas consequências pragmáticas, refletindo a crescente falta de vontade dos alunos de assumir compromissos de longo prazo, reduzindo assim o leque de opções futuras e limitando o âmbito de ação, resultando em um fenômeno marcado pela “privatização” e “individualização” dos processos educativos e gerando uma reconfiguração estrutural das dinâmicas de ensino-aprendizagem.

As transformações presentes no campo educacional refletem uma ruptura significativa em relação às mudanças passadas. Embora a pedagogia historicamente tenha se adaptado a novos contextos, as mudanças trazidas pela modernidade líquida, como observa Bauman, apresentam uma complexidade inédita. A “arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações” (Bauman, 2009, p. 664) impõe aos educadores e aos alunos desafios nunca antes enfrentados. Não se trata apenas de absorver novas metodologias, mas de compreender a própria finalidade da educação sob, para e apesar da modernidade líquida.

### **3. A finalidade da educação sob, para e apesar da modernidade líquida**

Na era em que o efêmero e o transitório dominam as relações humanas, culturais e institucionais, a educação é forçada a se reinventar, a redefinir seu papel e seu objetivo diante de uma realidade que escapa à categorização estática. Sob a modernidade líquida, a educação parece perder seu caráter de construção sólida e permanente. Ela já não pode ser mais apenas o espaço onde



conhecimentos tradicionais e habilidades são transmitidos de maneira linear e definitiva. Como afirma Bauman, “não é mais suficiente possuir conhecimentos e habilidades 'próprios do cargo' e já demonstrados por outros” (Bauman, 2011b, p. 52). Tal concepção revela que a educação, outrora vista como uma forma de preparação para o mercado de trabalho e a vida adulta, agora se depara com o desafio de formar indivíduos capazes de lidar com a imprevisibilidade e a fluidez.

Jacek Wojciechowski, nesse contexto, observa que, antigamente, um diploma universitário oferecia um salvo-conduto para a prática da profissão até a aposentadoria, mas isso agora é coisa do passado. “Hoje em dia, o conhecimento precisa ser constantemente renovado” (Bauman, 2007, p. 156). Essa observação reforça o desafio enfrentado pela educação na modernidade líquida, que precisa preparar indivíduos não apenas para o presente, mas para um futuro incerto e em constante mudança.

Sob a lógica do mercado, a educação se torna uma mercadoria fluida e constantemente negociada. A receita do sucesso, como assinala Bauman, é “seja você mesmo” (Bauman, 2011b, p. 52), pois é a diferença, não a homogeneidade, que agora se valoriza e, paradoxalmente, vende melhor. Assim, surgem os “administradores escolares habilidosos” (Bauman, 2007, p. 161), que criam “cursos sobre as habilidades atualmente procuradas” (Bauman, 2007, p. 161), ainda que a qualidade dessas formações seja questionável e muitas vezes promovam mais a ignorância do que o esclarecimento. Em meio a essas dinâmicas, o conhecimento torna-se um bem de consumo, onde os alunos, agora consumidores, buscam incessantemente atualizar-se, muitas vezes sem a capacidade de discernir a qualidade real do que lhes é oferecido.

A educação, nesse novo cenário, se depara com uma dualidade. Por um lado, existe o ideal emancipatório de um processo formativo que permita ao indivíduo a autonomia, a flexibilidade e a capacidade de adaptação rápida às mudanças. Por outro, esse mesmo processo parece insuflar um sentimento de desorientação, uma vez que a quantidade de informações disponíveis se torna opressiva. Como Bauman observa, “não só o mundo de que trata a informação, mas a própria informação se converteu no principal lugar do 'desconhecido” (Bauman, 2011b, p. 53). A educação, que outrora buscava oferecer ferramentas para compreender o mundo, agora parece se perder no próprio excesso de informações que produz. A promessa da modernidade de criar um “mappa mundi completo” esvai-se, e o que se tem é um mundo que, na tentativa de ser

completamente representado, “escapular ágil e rapidamente de qualquer forma consagrada” (Bauman, 2011b, p. 53).

O mercado educacional se aproveita da necessidade de atualização constante, muitas vezes oferecendo cursos sem o rigor necessário. Como alerta Bauman, “o conhecimento inferior ou inútil, por vezes defasado ou mesmo propositadamente enganoso, é facilmente vendido” (Bauman, 2007, p. 158). Essa comercialização pode aprofundar desigualdades sociais, oferecendo oportunidades apenas àqueles que podem pagar por um ensino de qualidade. Esse impasse traz à tona a questão crucial da finalidade da educação: como preparar o indivíduo para navegar em um oceano de incertezas e informações difusas? Se a educação outrora se ocupava em “representar o mundo” e oferecer aos indivíduos uma visão clara e organizada da realidade, hoje, parece que essa missão se tornou impraticável. O conhecimento, tal como mapeado pela educação, não mais revela verdades claras, mas esconde mistérios que, por sua vastidão, “se esquivam de maneira irritante diante dos esforços mais ousados de penetrá-la, digeri-la e assimilá-la” (Bauman, 2011b, p. 53). Nesse cenário, a própria educação se encontra em um dilema: como proporcionar clareza em um mundo de incertezas?

Apesar das dificuldades impostas pelo cenário líquido-moderno, a educação ainda carrega em si uma promessa: a de preparar seres humanos para viver em um mundo saturado de informações. Bauman reconhece que essa tarefa é árdua e sem precedentes, visto que em nenhum momento da história da humanidade “[...] os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de [...] preparar seres humanos para essa vida” (Bauman, 2011b, p. 54). A educação, assim, adquire uma nova finalidade, não mais a de transmitir conhecimentos imutáveis, mas a de ensinar a arte da navegação crítica. Torna-se necessária uma formação que habilite os indivíduos a distinguir o relevante do irrelevante, o verdadeiro do falso, em um mundo onde as informações são oferecidas de maneira abundante, porém desordenada.

A “educação continuada”, como Bauman observa, torna-se não apenas uma necessidade técnica, mas uma exigência de sobrevivência em um mundo que se reinventa a cada instante (Bauman, 2007, p. 161). Bauman destaca que a educação ao longo da vida é necessária não apenas para adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas também para tornar

esse mundo mais hospitaleiro para a humanidade. Como afirma, “precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha, e para preservar as condições que tornam essa escolha possível” (Bauman, 2007, p. 167).

A educação, sob, para e apesar do líquido moderno, deve ser vista como um projeto contínuo de construção e desconstrução. Ela não se limita a um objetivo final a ser alcançado, mas constitui um processo interminável de adaptação e reconfiguração frente às novas exigências sociais e tecnológicas. Assim, se vê diante de um paradoxo: ao mesmo tempo em que se torna mais urgente, ela se revela mais desafiadora, demandando novas formas de pensar, ensinar e aprender que estejam à altura de um mundo em constante mutação. Bauman aponta ainda que a tarefa de educar não se resume a preparar indivíduos para o mercado de trabalho, mas inclui também a responsabilidade de tornar o mundo em mudança mais habitável. A educação, assim, deve ser contínua e permanente, ajudando a humanidade a navegar pelos desafios de um mundo líquido-moderno.

### CAPÍTULO III: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO MUNDO LÍQUIDO-MODERNO

A modernidade líquida, com sua volatilidade, redefiniu as relações humanas, incluindo a educativa. A antiga hierarquia entre professor e aluno, sustentada por papéis fixos, foi transformada. Na modernidade sólida, o professor detinha o conhecimento e o aluno era um receptor passivo. Com a liquidez moderna, essa dinâmica tornou-se instável, com expectativas fluídas e incertezas constantes. Este capítulo examina como essa nova realidade afeta a interação pedagógica, moldada pela fragmentação do conhecimento e pelas mudanças tecnológicas.

#### 1. A complexidade da relação professor-aluno na educação líquido-moderna

O processo educativo, intrinsecamente marcado pela dualidade professor-aluno, revela-se cada vez mais complexo na era líquido-moderna. A relação entre professor e aluno, dentro deste contexto de fluidez, tornou-se um processo em constante mutação, marcado pela ruptura de modelos estáveis e pela dissolução de referenciais tradicionais que pautavam a educação em gerações passadas. Ao contrário de períodos históricos anteriores, onde o papel do professor era bem delineado e reconhecido socialmente como autoridade e guia no processo de formação, o cenário contemporâneo é profundamente marcado por uma desconexão intergeracional e pela fluidez das identidades, das expectativas e das formas de aprendizado.

A primeira marca dessa nova configuração está na experiência cotidiana de incompreensão, onde se tenta “compreender algo que os outros entendem sem dificuldade. Isso acontece conosco, no século XXI, mais do que com nossos antepassados em outros tempos” (Bauman, 2010a, p. 62). Esse distanciamento intergeracional é o primeiro indício da complexidade que permeia a relação professor-aluno na modernidade líquida. Bauman sustenta que “nenhum ser humano é exatamente igual a outro” (Bauman, 2011b, p. 27) e por isso, e gerações diferentes “tendem a divergir nitidamente na avaliação das condições de vida que partilham” (Bauman, 2010a, pp. 62-63).

Os professores de gerações anteriores convivem com alunos que trazem consigo uma nova forma de enxergar o mundo. Para os alunos, o universo escolar não representa mais uma continuidade com o passado, mas um espaço de desafios e tensões, onde as normas e os padrões ensinados pelos

professores parecem não corresponder às realidades que enfrentam no cotidiano, e para o professor a escola ainda é concebida como uma instituição que deve preservar certos valores e tradições. O professor, muitas vezes, enxerga seu papel como o de transmitir um saber acumulado e testado pelo tempo, algo que, na sua visão, proporciona estabilidade e preparo para os desafios da vida adulta. No entanto, diante da “condensação relativa” (Bauman, 2011b, p. 27) de características geracionais, os professores, especialmente aqueles formados em gerações anteriores, tendem a perceber uma desconexão crescente entre suas expectativas e as dos alunos, deste modo, as interações educativas se tornam “cada vez mais flexíveis” (Bauman, 2004, p. 6).

Os alunos, ao ingressarem na escola, encontram-se em um mundo completamente diferente daquele em que seus professores foram formados. “Os filhos em geral enfrentam um mundo drasticamente diferente daquele que seus pais [...] aprenderam a considerar um padrão de “normalidade”” (Bauman, 2010a, p. 63). Essa diferença revela-se na forma como as gerações mais jovens encaram os valores e conhecimentos transmitidos. O conteúdo e a metodologia que o professor utiliza, muitas vezes pautados por uma visão de mundo que já não é compartilhada pelos alunos, parecem cada vez mais desconectados das realidades que os jovens experimentam. Para os educandos, o que o professor considera uma “aberração: um afastamento da norma, um estado de coisas extravagante e talvez até irracional, ilegítimo, injusto, abominável” (Bauman, 2010a, p. 63), pode, na verdade, parecer natural e confortável. Esse descompasso é emblemático da modernidade líquida e evidencia como a educação formal pode estar perdendo a capacidade de moldar a experiência do jovem contemporâneo. Para eles, a experiência dos mais velhos, que outrora parecia sólida e digna de emulação, agora se configura como algo desatualizado e, em muitos casos, irrelevante.

Na era pré-moderna, os jovens eram vistos como “*adultos em miniatura*” ou “*aspirantes a adulto*”, indivíduos que se preparavam para amadurecer e, eventualmente, integrar-se à sociedade da mesma forma que seus pais e professores. No entanto, na modernidade líquida, esse modelo de amadurecimento linear foi subvertido. Não se espera mais que os alunos estejam se preparando para serem adultos como seus professores; ao contrário, eles são percebidos como uma geração “destinada a permanecer diferente ‘de nós’ por toda a vida” (Bauman, 2010a, p. 64). A relação professor-aluno, então, não é mais orientada por uma continuidade de valores e conhecimentos, mas sim por uma desconfiança mútua, onde os educadores temem a subversão de normas que

consideram centrais e os jovens, por sua vez, sentem-se impelidos a “endireitar o que os antigos estragaram e desequilibraram” (Bauman, 2010a, p. 64).

A mudança na concepção que o professor e o aluno têm um sobre o outro é aprofundada pela crescente aversão a compromissos de longo prazo que permeia a vida líquido-moderna. A “aversão a qualquer coisa ‘a longo prazo’, seja o planejamento da própria vida, sejam os compromissos assumidos com outros seres vivos” (Bauman, 2010a, p. 68). Os alunos, cada vez mais imersos em uma lógica de descartabilidade, não veem sentido em vínculos duradouros com o conhecimento ou com os educadores. Para eles, o que importa é manter as opções abertas, não “jurar fidelidade 'até que a morte nos separe' a nada ou a ninguém” (Bauman, 2010a, p. 65). Isso cria uma situação em que a figura do professor, antes vista como referência estável e contínua, se torna secundária e desnecessária diante de um universo de possibilidades infinitas que os alunos acreditam poder explorar sem mediação.

O impacto dessa lógica é exacerbado pela crescente migração do mundo offline para o mundo online, fenômeno que afeta diretamente a relação educacional. Os jovens, para quem “a principal atração do mundo virtual deriva da ausência de contradições e objetivos contrastantes” (Bauman, 2010a, p. 67), experimentam uma desconexão entre o que vivenciam na escola e o que encontram no ambiente digital. Assim, as relações virtuais levam a melhor facilmente sobre a “coisa real” sobretudo em termos de tempo e protegem das consequências incomodas das interações mais profundas, “somos, pois, uma sociedade “do conhecimento e da aprendizagem contínuos”, mas também das inquietações relativas à exigência de conviver cotidianamente com a incerteza” (Bauman, 2009, p. 679). Enquanto a escola, em grande medida, ainda busca reforçar laços e compromissos, limitando o número de contatos e aprofundando cada um deles, o mundo online oferece a possibilidade de conexões infinitas, superficiais e descartáveis. Nessa lógica, o relacionamento entre professor e aluno também se torna fugaz, desprovido de profundidade ou comprometimento.

A educação, assim, deixa de ser um espaço de construção sólida e permanente de saberes, transformando-se em um cenário onde os laços são “percebidos mais como fotos instantâneas batidas no âmbito de um processo” (Bauman, 2010a, p. 70). O conhecimento é transitório, as relações são efêmeras e o professor, outrora símbolo de autoridade e sabedoria, perde sua

relevância em um mundo onde as verdades e os compromissos são constantemente reavaliados e descartados. Essa lógica também reflete a mudança na forma como as gerações mais jovens se posicionam diante do futuro. Diferentemente de seus antepassados, que vivenciaram “grandes privações, como uma depressão econômica prolongada e desprovida de perspectivas e com desemprego em massa” (Bauman, 2010a, p. 71), os alunos de hoje cresceram sob a proteção de “guarda-chuvas socialmente produzidos e administrados, à prova de ventos e tempestades, que pareciam estar ali desde sempre para protegê-los do mau tempo, da chuva fria e dos ventos gelados” (Bauman, 2010a, p. 71). Eles vivem em um mundo em que a segurança parece garantida e as incertezas são, na maior parte do tempo, apenas eventuais. Isso gera uma sensação de que o presente pode ser explorado sem compromissos, sem a necessidade de assumir responsabilidades a longo prazo – uma percepção que contrasta fortemente com a visão de mundo de seus professores, que tentam inculcar a ideia de que o esforço e o compromisso são essenciais para o sucesso futuro.

A relação professor-aluno, torna-se uma arena de tensões geracionais, onde o confronto entre diferentes visões de mundo impede a construção de uma experiência educacional significativa. O que os professores oferecem muitas vezes não ressoa com as experiências e expectativas dos alunos, que, por sua vez, não reconhecem nos educadores as ferramentas necessárias para enfrentar as incertezas do mundo contemporâneo. Ambos os lados, insatisfeitos, buscam respostas em realidades distintas: o professor na manutenção de uma “normalidade” que já não existe, e o aluno na exploração de um futuro incerto e fluido, onde as identidades, os compromissos e os conhecimentos são constantemente descartáveis.

## **2. O papel do professor na educação líquido-moderna**

A modernidade sólida foi caracterizada por um contexto em que prevaleciam os que ditavam as normas, supervisores que definiam os fins para os outros, está era “o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor” (Bauman, 2011a, p. 62). Nesse sentido, o saber era sinônimo de poder, e os docentes eram mediadores dessa distribuição, dispondo dos recursos necessários para aplicar e compartilhar os produtos de seu conhecimento. A modernidade era marcada pela necessidade de legislar, e o professor, nesse

cenário, mantinha controle sobre seus projetos de autoridade, promovendo a ordem e reafirmando sua posição de poder.

O papel do docente ocupava uma posição de destaque social, atribuído pela amplitude de seu conhecimento em diversas áreas, o que lhe conferia uma posição de autoridade sólida. O professor era visto como a figura central no processo educativo, sendo seu saber a referência que orientava os alunos. O professor, enquanto intelectual, desempenhava um papel fundamental na mobilidade social, agindo como uma espécie de legislador, “para tornar uma geração específica- envenenada no passado por leis erradas, irracionais, e pelas superstições que elas causavam- capaz de receber as bênçãos da Razão” (Bauman, 2010b, pp. 101-102), supervisionando o processo de ensino, assegurando a transmissão de conhecimento e valores, e garantindo que os alunos cumprissem suas obrigações acadêmicas e cívicas.

As figuras de autoridade pedagógica, como diretores e professores, “foram vistas, antes de tudo, como especialistas em supervisão e imposição de disciplina” (Bauman, 2010b, p. 105). A função desses educadores não era promover a emancipação intelectual, mas garantir que o ambiente escolar operasse sob normas rígidas de controle, consolidando a educação como uma ferramenta de conformidade. Assim, a escola deixava de ser um espaço de desenvolvimento autônomo e transformava-se em um local de monitoramento constante, onde a principal tarefa dos alunos era obedecer e se adequar às regras estabelecidas.

A escola, neste cenário, não incentivaria o aluno a enxergar o estudo como uma expressão de liberdade ou como uma busca por autonomia, pois funcionaria como um espaço de poder disciplinar, focado em ensinar a obediência. Os interesses educacionais modernos sustentaram essa visão da escola, ao destacar que “o propósito da educação é ensinar a obedecer” (Bauman, 2010b, p. 107), criando um ambiente de adestramento, rotina e previsibilidade total sob o qual ocorria a transmissão do saber.

A emergência da modernidade líquida gerou transformações profundas em todos os âmbitos da vida cotidiana. Desde os métodos de gestão até as relações mais íntimas, a chamada “Era da incerteza” reformulou a maneira de pensar e de viver, tornando tudo ao seu redor mais instável e ambíguo. A figura do professor, assim como ocorreu com a educação, não ficou imune a essas mudanças impostas por essa nova realidade. A autoridade docente não se esvaneceu, professores e



intelectuais continuam a exercer um papel relevante, adaptando-se às novas circunstâncias. Todavia, as suas funções foram redimensionadas, estes “foram desalojados até na área que por vários séculos parecia constituir seu domínio monopolista de autoridade” (Bauman, 2010b, p. 173), a educação formal. O poder de moldar e ditar verdades absolutas foi desafiado por novas formas de acesso ao conhecimento, pela valorização da pluralidade de vozes e pela exigência de uma postura mais dialógica, forçando os educadores a adotarem novos papéis que vão além da mera transmissão de saberes.

O mundo líquido-moderno mostra-se impróprio aos professores como legisladores, não lhes cabendo mais legislar ou manter a ordem, mas sim interpretar as complexidades do presente e enfrentar a desordem que caracteriza essa era, permeada por “muitos sinais de que a função tradicional (desempenhada ou pretendida), representada pela metáfora dos “legisladores”, é aos poucos substituída pelo papel mais bem captado pela metáfora de “intérpretes”” (Bauman, 2010b, pp. 174-175). As novas exigências impostas ao professor, como intérprete de uma realidade volátil, obrigam-no a ajustar-se continuamente às rápidas transformações da modernidade líquida, em um contexto em que a pressão para que a escola se alinhe ao ritmo acelerado da modernização afeta profundamente a prática docente.

O docente enfrenta o desafio da passagem de uma concepção de aprendizagem como algo perene e conclusivo, próprio da escola solidamente moderna, para uma noção de aprendizado contínuo e inacabado, exigido pela fluidez da modernidade líquida. Numa sociedade que consagrou a liquidez como paradigma central, o ideal de uma ordem social fixa e imutável é progressivamente desconstruído, dando lugar a um estado de constante transformação e adaptação, o que:

[...] representa, desse modo, um duro golpe para a educação escolarizada, exatamente porque o processo formativo, moldado à maneira da modernidade sólida, visava uma educação que era “feita sob medida para a reinvenção de uma organização social (interessada na rotina e na ordem) que não é mais a que vivemos. (Almeida et al., 2009, p. 65)

A autoridade docente, antes vista como o eixo central do processo educativo, é diretamente impactada pela desconstrução de uma ordem social fixa e pela democratização do acesso ao conhecimento, isto pois, “numa época em que todos — estudantes, professores e professores de professores — têm igual acesso a computadores conectados à internet” (Bauman, 2008b, pp. 127-

128), o monopólio da autoridade intelectual do professor se fragmenta, pois, “os últimos pensamentos da ciência, devidamente expurgados, podados pelos requerimentos dos currículos, fáceis de entender e mansamente interativos” (Bauman, 2008b, p. 128), estão ao alcance de qualquer indivíduo com acesso digital. A educação, que antes se alicerçava na hierarquia de um transmissor único de saber, agora é redefinida pela pluralidade de fontes e pela horizontalidade das relações de conhecimento.

O professor, nesse contexto, já não pode reivindicar que sua pretensão de instruir seja um “direito natural”, uma vez que a autoridade que lhe conferia esse papel se dilui diante da facilidade de acesso às “últimas novidades e fraquezas da academia”. Esta nova realidade transforma profundamente a dinâmica educacional, onde a fragmentação dos saberes e a multiplicidade de pontos de vista exigem uma constante adaptação. O professor passa de detentor do conhecimento a facilitador, capaz de orientar o aluno em um processo de aprendizado contínuo, em que o “equipamento para a vida” se torna aprender a aprender, a se desapegar das antigas estruturas e a abraçar a incerteza.

### **3. Implicações filosóficas da relação professor-aluno na modernidade líquida**

O cenário líquido moderno submete as instituições e as relações, incluindo a educação, a uma constante mutação, sem solidez ou permanência. Isso coloca a educação em um cenário, onde o papel do professor deixa de ser o de uma autoridade rígida e centralizada, tornando-se um facilitador em meio à pluralidade de saberes. A instabilidade da modernidade líquida, segundo Bauman (2007, p. 58), exige uma prática pedagógica que seja igualmente fluida e adaptativa, sem as certezas tradicionais sobre o que deve ser ensinado ou como deve ser aprendido.

O discurso escolar, não pode mais ser centrado em uma transmissão de saberes absolutos, mas precisa ser aberto e dinâmico. O processo de ensino-aprendizagem se transforma em um espaço de diálogo contínuo, onde o conhecimento não é fixo, mas construído de maneira colaborativa. A urgência de transformar a escola em um ambiente de conversação atribui ao professor o papel de mediador, encarregado de “dialogar com as distintas tradições que chegam até ela [escola], sem combatê-las, procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes” (Almeida et

al., 2009, p. 56). Nesse contexto, Bauman argumenta que a sociedade líquida exige uma escola aberta ao diálogo, reconhecendo-o como uma ferramenta essencial para a compreensão das diferenças.

Kant, ao afirmar que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Kant, 1999, p. 15), reflete que a formação humana ocorre por meio de outros seres humanos, destacando o papel fundamental do diálogo como via de acesso ao outro, bem como à compreensão e ao conhecimento. Dessa forma, a educação na modernidade líquida deve ser compreendida como um processo coletivo e reflexivo, onde o espaço de ensino se constitui pela busca de entendimento mútuo. Considerando que a educação, assim como a própria vida, está imersa em incertezas, Bauman propõe que sua função, neste contexto, seja a de “cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência” (Bauman, 2008a, p. 176), destacando ainda que a educação deve fomentar “tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente” (Bauman, 2008a, p. 176). Aceitar a desordem como uma condição inevitável implica, por fim, renunciar à expectativa de que o mundo retornará a um estado anterior, e reconhecer que a escola não pode mais ser vista como algo fixo, estático ou homogêneo.

A educação, assim como as relações humanas na sociedade líquido-moderna, deve se afastar de modelos fixos e imutáveis, adotando uma postura de abertura e flexibilidade. Nesse sentido, para Bauman, viver em paz com a desordem implica abandonar a noção de que o mundo retornará à sua antiga ordem e deixar no passado a ideia de uma escola estática, homogênea e inalterável. Ao contrário, a educação precisa abraçar a fluidez do mundo contemporâneo, promovendo o respeito à diversidade e incentivando o diálogo como instrumento central de construção do saber.

Na perspectiva de Freire (2013), a relação dialógica entre professor e aluno é central para a educação pois, “não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (p. 25), assim sendo, a educação é construída na interação, onde o saber não é imposto de cima para baixo, mas criado conjuntamente. A interdependência entre professor e aluno, assim como o caráter colaborativo do processo de ensino-aprendizagem, ganha nova profundidade em um contexto onde a verdade está em constante reconfiguração.

A educação torna-se uma prática de abertura, onde as respostas prontas não têm mais lugar, sendo substituídas por um questionamento contínuo, buscando novos conhecimentos e significados que se adaptam à realidade dos alunos. Nesse contexto, o processo educativo se revela como uma dinâmica em constante evolução, onde o conhecimento produzido hoje é temporário, uma etapa que será inevitavelmente superada por descobertas futuras. Como afirma Freire (2011):

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” — docência-discência — e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (p. 25)

O ato educativo se insere em um processo dialético em que o conhecimento se transforma à medida que é questionado e reconstruído, em consonância com as mudanças sociais e culturais. Esse movimento de superação do conhecimento estabelecido reflete a natureza inacabada do próprio ser humano, sempre em busca de novos horizontes epistêmicos. Como ressalta Freire, a docência e a discência se tornam indissociáveis, compondo um ciclo gnosiológico que não apenas preserva o saber anterior, mas, sobretudo, o projeta para além de seus limites, no contínuo desafio de criar novos significados. A pesquisa, nesse contexto, deixa de ser um mero instrumento técnico, transformando-se em uma prática essencial para a renovação intelectual e para a construção de uma educação crítica, isto pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2011, p. 26), onde o professor e o aluno são agentes ativos na produção de novos saberes, em uma relação que reflete a constante tensão entre o conhecimento presente e o conhecimento por vir.

Richard Sennett, ao discutir as implicações sociais da modernidade líquida, argumenta que “o comportamento humano flexível deve [...] ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis” (Sennett, 2015, p. 172), tornando a flexibilidade a virtude central no mundo líquido, destacando como a incerteza exige que indivíduos e instituições, incluindo a escola, estejam em constante movimento e adaptação. Esse movimento contínuo obriga a educação

a abandonar qualquer rigidez em suas metodologias e práticas, sem, no entanto, perder “a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (Freire, 2011, pp. 23-24), pois ensinar não se limita apenas à transmissão superficial de conteúdos, mas envolve a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Freire, ao desenvolver a ideia de uma educação libertadora, propõe que o professor seja um facilitador de diálogos e um mediador de conflitos epistemológicos, reconhecendo a diversidade de saberes presentes em cada contexto educacional. Segundo Freire (2011, pp. 26-27), o professor não deve limitar-se a transmitir o conhecimento de forma rígida, mas sim construir o aprendizado em conjunto com o aluno, valorizando suas vivências e experiências pessoais. Não podendo mãos, o discurso formativo se ancorar em uma estrutura estática. A prática pedagógica precisa se adaptar, continuamente, às múltiplas realidades emergentes, tornando-se, assim, uma “conversa aberta”, e essa abertura ao novo coloca a relação professor-aluno em uma dinâmica onde ambos são co-construtores de uma realidade que se desfaz e se refaz continuamente.

Liotard, ao introduzir o conceito de “jogos de linguagem”, sugere que a verdade não é uma entidade fixa, mas sim uma construção que emerge da interação de diferentes discursos. Na educação líquido-moderna, essa multiplicidade de discursos reflete-se na maneira como o saber é negociado entre professor e aluno. Segundo Lyotard (2009), “suas regras não possuem sua legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores” (p. 17). Isso implica que a relação pedagógica não se sustenta em verdades absolutas, mas em acordos temporários que regulam o processo de ensino-aprendizagem, onde professor e aluno desempenham papéis de co-construtores do saber. Assim, o educador deve, não apenas transmitir conhecimento, mas legitimar as formas pelas quais esse conhecimento é acessado e validado, tornando o processo educativo não uma simples questão de transmissão, mas de legitimação.

Lev Vygotsky, ao analisar o desenvolvimento cognitivo em seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, destaca o papel fundamental da interação social no processo de aprendizagem. Vigosky (1991), afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal

hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 58), enfatizando a interdependência entre aluno e professor. O papel do professor, neste sentido, é o de criar situações em que o aluno possa expandir suas capacidades cognitivas através da interação e mediação social, permitindo que ambos, aluno e professor, avancem juntos na construção do conhecimento. Vygotsky ressalta, portanto, a importância da interação social mediada pelo professor como um dos pilares do processo de aprendizagem. No entanto, no mundo líquido-moderno, essa interação não se limita apenas ao ambiente físico ou às dinâmicas tradicionais da sala de aula.

A utilização de ferramentas tecnológicas na educação altera profundamente o modo como o saber é produzido e disseminado, oferecendo novas formas de mediação que reconfiguram a relação entre professor e aluno, ampliando as zonas de desenvolvimento proximal por meio de ambientes digitais e colaborativos. Segundo Bauman (2011b), a tecnologia tornou o acesso ao conhecimento quase ilimitado, mas também reforçou a fragmentação e a efemeridade desse mesmo conhecimento, uma vez que esta “transmite informação em “tempo real” e estimula o efeito de imitação” (p. 59). A educação líquido-moderna, portanto, deve integrar essas ferramentas de forma crítica, promovendo não apenas o consumo de informação, mas o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva e colaborativa.

Segundo Sennett (2018), “as novas tecnologias de comunicação transformaram de maneira irreversível a paisagem das comunicações” (p. 36), encorajando um comportamento flexível, onde os indivíduos aprendem a adaptar-se rapidamente a diferentes contextos e exigências. Assim, o professor deve promover um ambiente de aprendizagem que não apenas incorpore as tecnologias, mas também fomente a capacidade crítica dos alunos para navegarem entre as múltiplas fontes de informação e perspectivas que essas tecnologias oferecem, isto pois, “a tecnologia tende mais a dobrar a vontade humana do que a se dobrar a ela; dito de outra maneira, precisamos lutar com um programa social dessa natureza ou deformá-lo para praticar uma troca social complexa” (Sennett, 2018, p. 41), cabendo ao educador não apenas utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também questionar e reformular seus impactos sobre as práticas educacionais, assegurando que a adaptação ao digital ocorra de maneira crítica e formativa, e não simplesmente reativa.

A filosofia e as teorias educacionais enfrentam um desafio sem precedentes. O aprendizado, nesse contexto, precisa ser moldado sem uma visão clara de um resultado final. A abordagem educativa deve ser flexível, sugerindo possibilidades em vez de impor direções rígidas. A própria estrutura educacional, ao inscrever-se nessa lógica fluida, precisa reconfigurar suas práticas para permitir que as experiências dos alunos emergjam de forma orgânica, respeitando a pluralidade de saberes, onde o professor, em vez de guiar os alunos em direção a um objetivo pré-definido, deve fomentar um ambiente de aprendizado que seja capaz de responder às múltiplas realidades que se desdobram em um mundo fragmentado, “mas, permitam-me repetir: [...]. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida” (Bauman, 2011b, p. 54).

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as metamorfoses da relação professor-aluno no contexto da educação na modernidade líquida, conceito amplamente discutido por Zygmunt Bauman. Ao longo do trabalho, ficou evidente que o cenário educacional contemporâneo, assim como outras esferas da vida humana, tem sido profundamente impactado pela fluidez, instabilidade e transitoriedade que caracterizam a modernidade líquida. Em comparação com a modernidade sólida, onde as estruturas sociais, políticas e educacionais eram baseadas em princípios fixos e duradouros, o mundo líquido-moderno impõe à educação o desafio de lidar com a fragmentação das relações e a constante reconfiguração das expectativas e práticas pedagógicas.

A questão central que orientou esta monografia – de que forma a relação professor-aluno, historicamente fundamentada em valores sólidos, se ajusta ao novo paradigma da modernidade líquida – foi amplamente debatida. Ao longo dos capítulos, foram analisadas as transformações que essa interação sofreu, desde o seu formato estável e hierárquico, típico da modernidade sólida, até a sua atual configuração, marcada por uma volatilidade que afeta tanto o papel do professor quanto o envolvimento do aluno. A educação, outrora percebida como um processo linear e estruturado, pautado pela transmissão de conhecimentos duradouros, enfrenta hoje uma realidade em que o conhecimento se torna rapidamente obsoleto e as relações pedagógicas são efêmeras.

O primeiro ponto a se destacar é que a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida trouxe consigo uma mudança radical na percepção do tempo, elemento crucial no processo educativo. Como discutido ao longo da pesquisa, o tempo, que antes servia para consolidar relações e aprofundar o processo de ensino-aprendizagem, agora se vê comprimido pela urgência e pela necessidade de adaptação constante. Isso tem repercussões diretas sobre a relação entre professor e aluno, uma vez que o tempo disponível para a construção de vínculos significativos é cada vez mais limitado. A figura do professor, que antes representava uma referência estável e incontestável, perde essa centralidade ao ser transformada em um facilitador de interações rápidas e momentâneas. O aluno, por sua vez, imerso em um fluxo incessante de informações fragmentadas, encontra dificuldades para estabelecer uma conexão profunda com o conhecimento e com o próprio processo educativo.



O cenário que se desenha a partir dessa transição é complexo e repleto de desafios. A educação, no contexto líquido-moderno, precisa não apenas se adaptar às rápidas transformações tecnológicas e sociais, mas também encontrar maneiras de preservar a essência do processo formativo. A pesquisa revelou que, embora o sistema educacional tenha mostrado uma capacidade de reconfiguração para enfrentar as novas demandas, a qualidade do vínculo pedagógico foi prejudicada. A superficialidade das interações, fruto da instabilidade das relações humanas na modernidade líquida, compromete a continuidade do processo de aprendizagem, que requer tempo, paciência e aprofundamento para ser verdadeiramente eficaz.

Os objetivos traçados no início desta monografia foram amplamente atingidos. O objetivo geral, que consistia em analisar as metamorfoses da relação professor-aluno no contexto da modernidade líquida, foi plenamente desenvolvido. Através da análise das obras de Bauman e outros pensadores, foi possível contextualizar a transição da modernidade sólida para a líquida, mostrando como essa mudança impactou a educação. Ademais, os objetivos específicos também foram alcançados. O primeiro, que se propunha a contextualizar o debate sobre a transição entre as modernidades foi devidamente explorado no primeiro capítulo. O segundo, que visava identificar os desafios enfrentados pela educação na modernidade líquida, foi discutido no segundo capítulo, destacando-se, entre outros pontos, a mercantilização do saber e o impacto do consumismo na formação educacional. Finalmente, o terceiro objetivo, que propunha uma reflexão sobre as metamorfoses na relação professor-aluno, foi debatido no terceiro capítulo, onde se discutiu o papel do professor e as implicações filosóficas da educação nesse novo contexto.

No entanto, a pesquisa também revelou algumas limitações e contradições inerentes à modernidade líquida. Por um lado, a fluidez da modernidade oferece novas oportunidades de adaptação e inovação, tanto para professores quanto para alunos. As competências exigidas nesse novo cenário envolvem flexibilidade, resiliência e capacidade de aprendizagem contínua, o que pode ser visto como um ponto positivo. Por outro lado, a transitoriedade das relações pedagógicas ameaça a profundidade e o sentido de continuidade do processo educativo, o que é um problema preocupante. O conhecimento, cada vez mais tratado como mercadoria, acaba por ser consumido rapidamente, sem que haja tempo para a reflexão crítica e o amadurecimento intelectual. Esse fenômeno, discutido no segundo capítulo, reflete a lógica consumista que permeia todas as esferas da vida moderna, inclusive a educação.

Ao longo desta pesquisa, foi possível constatar que o problema colocado – como a relação professor-aluno se adapta à modernidade líquida – foi respondido de forma crítica. A resposta, no entanto, é ambivalente. Se, por um lado, a educação mostrou-se capaz de se ajustar às exigências de um mundo em constante transformação, por outro, a essência do processo formativo – que depende da estabilidade, da continuidade e da construção de vínculos profundos – foi ameaçada. A conclusão que se pode tirar é que, embora a educação precise, sim, se adaptar às demandas da modernidade líquida, não pode abrir mão de seus valores fundamentais. O desafio está justamente em encontrar um equilíbrio entre a flexibilidade e a preservação da qualidade das relações pedagógicas.

Por fim, cabe ressaltar que, apesar dos desafios identificados, a educação mantém seu potencial transformador. A modernidade líquida, com todas as suas incertezas e instabilidades, não elimina a importância da educação como espaço de reflexão crítica e construção de conhecimento. A educação deve ser vista como um processo contínuo de adaptação, mas que não pode perder de vista seu compromisso com a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes. A busca por um equilíbrio entre a flexibilidade exigida pela modernidade líquida e a profundidade necessária para a verdadeira aprendizagem é, portanto, o grande desafio que se impõe para o futuro da educação.

## BIBLIOGRAFIA

### Obras do Autor

Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade* (M. Gama, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência* (M. Penchel, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos* (C. A. Medeiros, Trad.).  
Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2007). *Vida líquida* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2008a). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2008b). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas* (J. Gradei, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2009). *Entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida*.  
Cadernos de Pesquisa, 39(137), 661-684.

Bauman, Z. (2010a). *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos* (E. Aguiar, Trad.).  
Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2010b). *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais* (R. Aguiar, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2011a). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2011b). *44 cartas do mundo líquido moderno* (V. Pereira, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2012). *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester* (C. A. Medeiros, Trad.).  
Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2013a). *Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2013b). *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.

### **Obras complementares**

Almeida, F., Gomes, I., & Bracht, V. (2009). *Bauman e a educação*. Autêntica.

Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro* (M. Barbosa, Trad.). Perspectiva.

Cambi, F. (1999). *História da pedagogia* (Á. Lorencini, Trad.). Editora Unesp.

Dewey, J. (1979). *Experiência e educação* (A. Teixeira, Trad., 3ª ed.). Companhia Editora Nacional.

Durkheim, É. (2011). *Educação e sociologia* (S. Matousek, Trad.). Vozes.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (R. Ramallete, Trad., 2ª ed.). Vozes.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Terra Paz.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Educação e mudança*. Terra Paz.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade* (R. Fiker, Trad.). Editora UNESP.

Giddens, A. (2000). *Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade* (L. A. Monjardim, Trad.). Editora FGV.

Habermas, J. (1998). *O discurso filosófico da modernidade* (A. M. Bernardo & J. R. Meirelles, Trad.). Publicações Dom Quixote.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. Tadeu & G. L. Louro, Trad., 11ª ed.). DP&A.

Harvey, D. (2008). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (A. U. Sobra & M. S. Gonçalves, Trad., 17ª ed.). Edições Loyola.

Kant, I. (1999). *Sobre a pedagogia* (F. C. Fontenella, Trad., 2ª ed.). Editora Unimep.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.

Lyotard, J.-F. (2009). *A condição pós-moderna* (R. C. Barbosa, Trad., 12ª ed.). José Olympio.

Marx, K., & Engels, F. (2005). *Manifesto comunista* (Á. Pina, Trad.). Biotempo.

Sennett, R. (2015). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (M. Santarrita, Trad.). Record.

Sennett, R. (2018). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação* (C. Marques, Trad., 4ª ed.). Record.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (J. Cipolla Neto, Trad., 4ª ed.). Martins Fontes.