

A EDUCAÇÃO MODERNO-SÓLIDO E A APRENDIZAGEM MODERNO-LÍQUIDO: Aprendizagem para a vida toda e aprendizagem ao longo da vida

Cláudia Tapia Sikilero¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo problematizar a educação contemporânea a partir do adágio *aprendizagem para a vida toda e aprendizagem ao longo da vida*, através das noções de Bauman Modernidade Sólida e Modernidade Líquida. Excertos de documentos da UNESCO são mobilizados para caracterizar e pensar na discursividade em que a educação é apresentada em nosso tempo. Assim, as metáforas de Bauman tornam-se úteis na reflexão sobre as mudanças na ênfase dada para a aprendizagem. O imperativo contemporâneo está em aprender a aprender e ser um sujeito flexível, capaz de viver com as incertezas, com a responsabilidade pelas escolhas e as consequências que elas acarretam, em um mundo fluido que muda constantemente e que desafia os modos da educação escolar.

PALAVRAS CHAVE: Modernidade Solida; Modernidade Líquida; Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to problematize contemporary education from the sentence *learnig for all life and lifelong learnig*, based on Bauman's notion solid modernity and liquid modernity. Some documents from UNESCO are mentioned to characterize and think about discursivity in which education is presented nowadays. Thus, Bauman's metaphors become useful in thoughts on the changes in the emphasis given to learning. The contemporary imperative lies in learning to learn and being a flexible subject, able to live with the uncertainties, with responsibility for the choices and the consequences they bring, in a world that constantly changes and challenges the ways of school education.

KEY-WORDS: Solid Modernity; Liquid Modernity; Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, a educação formal foi confinada às quatro paredes da sala e aula, ao passo que os aparelhos móveis podem transferir a aprendizagem para ambientes que maximizam a compreensão (UNESCO, 2014, p. 20).

Parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: clausikilero@gmail.com)

ambiente, sem deixar de desempenhar suas funções na atividade profissional e nas estruturas sociais (UNESCO, 1996, p. 12)

Os excertos destacados no início desta escrita destacam a discursividade² de textos sobre a aprendizagem em nossos tempos. São trechos de documentos da UNESCO, que indicam determinado/s sentido/s dados à educação na Contemporaneidade, ou seja, a educação para além dos muros e bancos escolares, produzida/adquirida também em suportes eletrônicos, que permite que os sujeitos aprendam em todo e qualquer lugar, uma educação que demanda a aprendizagem permanente e a competência da flexibilidade e da capacidade de adaptação a toda e qualquer mudança de uma vida fugaz que transcorre intensamente, caracterizando a Modernidade Líquida, um dos temas centrais desse artigo.

Em *Intérpretes e Legisladores*, Bauman (2010) coloca que a “aprendizagem para a vida toda” era algo pretendido pelo que ele denomina uma educação moderno-sólida. Na passagem de uma Modernidade Sólida para uma Modernidade Líquida, o sociólogo descreve a mudança para uma educação moderno-líquida, na qual nunca estamos prontos e somos convocados a investir em uma “aprendizagem ao longo da vida”, pela qual é fortalecida a necessidade permanente de atualização de cada sujeito, sendo que a eficiência, a competitividade e a flexibilidade são fomentadas enquanto princípios da e para a educação.

Afirmar que a aprendizagem ocupa a centralidade em nossa sociedade implica em assumir a constituição de sujeitos capazes de gerenciarem suas próprias vidas, nas quais devem viver em processo de aprendizagem permanente. Podemos dizer, então, que “a aprendizagem é hoje a forma de governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

A Aprendizagem para a vida toda e Aprendizagem ao longo da vida são os temas centrais desse artigo. Para problematizar a educação e os sentidos em que a aprendizagem tem sido apresentada em nossos tempos, as metáforas de Bauman: Modernidade Líquida e Modernidade Sólida serão úteis. Desse modo, a escrita desse artigo desenvolve uma articulação entre as metáforas do autor e as funções da educação para a Modernidade

² Essa discursividade impõe uma luta por um sentido dado e reforçado para a sedução e conquista de novos sujeitos. “Um dos campos que mais explicitamente expõe a luta entre discursos é o da publicidade, e é nele que se torna bem visível a importância da multiplicação tanto de sujeitos quanto de discursos. Na busca permanente da adesão de novos sujeitos, o discurso publicitário reprocessa enunciados de fontes variadas; porém, como os indivíduos podem ser sujeitos de vários discursos, produz-se a fragilidade de cada um desses campos, considerados isoladamente” (FISCHER, 2001, p. 212-13).

Sólida, na manutenção da ordem do Estado, assim como, a potência assumida pela aprendizagem ou o aprender a aprender na liquidez da contemporaneidade.

APRENDIZAGEM PARA A VIDA TODA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.

No tocante a um *Estado da ordem*³, a escola moderna tem um papel importante enquanto maquinaria de governmentação que replica funções de domínio específicas do próprio Governo do Estado. Bauman empregava a metáfora do sólido, Modernidade Sólida, para marcar determinadas características da Modernidade nas primeiras décadas do século XX, ou seja, aniquilar a tradição pré-moderna e colocar no seu lugar outra mais sólida (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). E tal característica se reflete no modelo escolar. A escola moderno-sólida determinava perspectivas de ensino e aprendizagem de longa duração, um processo educativo baseado na indiferença à novidade, à desordem e que visava a entregar um produto que poderia ser consumido agora e para sempre, isto é, uma educação para toda vida.

A educação é necessária ao aperfeiçoamento, ao molde e a influência da espécie humana (BAUMAN, 2010). No entanto, o “imenso potencial da humanidade não se pode realizar sem a ajuda de mediadores que interpretem os preceitos da Razão e atuem segundo eles” (BAUMAN, 2010, p. 100-1) e que ajam de maneira a estabelecer uma ordem capaz de tornar tais indivíduos “membros verdadeiros da orgulhosa espécie” (BAUMAN, 2010, p. 100).

A educação, nessa acepção inicial da Modernidade, faz uma projeção que escolas seriam apenas temporárias à purificação do irracional, das superstições e das leis erradas. Através de profissionais especializados, a sociedade estaria apta a receber as bênçãos da razão e a participar da ordem social que tornaria a escola dispensável (BAUMAN, 2010). Assim, a educação era um projeto de responsabilidade “da sociedade como um todo, mas

³ O Estado assume um importante papel na manutenção da ordem e na preservação do poder político. E é nesse Estado moderno que se engendra “a luta pelo espaço público, então cada vez mais compreendido como um espaço policiado, um espaço ordeiro, um sistema seguro de fossos e barreiras de proteção que guardam a fortaleza do novo poder social” (BAUMAN, 2010, p. 97). Em vista disso, a educação cria *status* de direito e de dever do Estado, objetivando que os cidadãos venham a ser guiados em busca de uma homogeneização/ordem social e em prol de uma sociedade administrada.

em especial de seus legisladores” (BAUMAN, 2010, p. 102)⁴. A educação se constituía como direito e dever de responsabilidade do Estado, ao Estado caberia formar e guiar a conduta de cada cidadão na busca de uma sociedade ordeira e administrada.

A “crise do século XVII” (BAUMAN, 2010 p. 108) traz a necessidade de controle e adequação da circulação de pessoas “livres” e ainda pertencentes a uma cultura selvagem, isso porque a segurança da sociedade pré-moderna baseada em um pequeno mundo comunal entra em crise quando é afetado pela expansão demográfica e por suas consequências – escassez de alimentos, peste, pobreza e as ociosidades acentuadas pelo crescimento da população (BAUMAN, 2010). À vista disso, Bauman (2010, p. 64) destacada duas incidências como decorrentes do colapso da ordem social. A primeira, o surgimento dos “homens livres” que não faziam parte de “qualquer lugar, não tinham superiores que assumissem responsabilidade social por seu comportamento, e nenhuma comunidade concreta – aldeia, cidade ou paróquia – a exigir sua obediência em troca de subsistência” e, a segunda, o aparecimento dos “vagabundos”. Os “vagabundos” eram

[...] pessoas indiferentes e numerosas demais para serem amansadas e domesticadas pelo habitual método de familiarização ou incorporação. Eles surgiam e sumiam da vista sem aviso, permaneciam obstinadamente estrangeiros e desapareciam antes que a comunidade pudesse absorvê-los, submetendo-os ao seu olhar onividente. ‘O sistema medieval pelo qual cada homem na unidade civil de dez famílias é responsável pela ação dos demais membros era inútil quando se tratava de lidar com forasteiros itinerantes’ (BAUMAN, 2010, p. 64).

A aglomeração, o fluxo de andarilhos e as epidemias foram tratados por Foucault em *Segurança, território e população* (2008). O autor adota como exemplo a organização da arquitetura das cidades europeias. Para isso, Foucault cita alguns projetos

⁴ Bauman emprega a metáfora do legislador (Modernidade Sólida) e do intérprete (Modernidade Líquida) para designar os responsáveis pela condução da conduta dos sujeitos em determinado período da Modernidade. A estratégia Moderna-Sólida representada pelo legislador “consiste em fazer afirmações autorizadas e autoritárias que arbitrem controvérsias de opiniões e escolham aquelas que, uma vez selecionadas, se tornem corretas e associativas” (BAUMAN, 2010, p. 20), e o culto à autoridade do intelectual que tem acesso ao conhecimento, pois eles têm mais acesso à verdade e conseguem distinguir os acertos dos erros. Na Modernidade Líquida, a estratégia pós-moderna estabelece a imagem do intérprete. O “bom intérprete é aquele que lê o significado da forma adequada – e não há necessidade (ou assim se pode esperar) de alguém para atestar as regras que orientaram a leitura do significado e, deste modo, tornar a interpretação válida ou competente; alguém que peneire as boas interpretações, separando-as das ruins” (BAUMAN, 2010, p. 266). Com a pluralidade e incertezas da pós-modernidade a função do legislador tornou-se imprópria e a condição do intérprete como o “especialistas em tradução entre tradições culturais” (BAUMAN, 2010, p. 197) tornou-se uma necessidade na Contemporaneidade.

arquitetônicos e, para corroborar com as minhas reflexões, retomo o projeto que, em minha opinião, mais aproxima-se da “crise do século XVII” localizada por Bauman no momento em que a solidariedade comunal da era pré-moderna não é suficiente para manter a ordem social. Um projeto apresentado por Vigné de Vigny. Este projeto apresenta fatores de disposição disciplinar e ao mesmo tempo tenciona a segurança na circulação da população. Vigny propõe abertura de eixos que atravessem a cidade e ruas largas para assegurar a higiene, garantir o comércio no interior da cidade e articular uma rede de ruas com estradas externas para facilitar a entrada e saída de mercadorias. E, por último, um problema importante que Foucault localiza no século XVIII que está aproximado da regulação necessária na Modernidade Sólida com o crescente número de *homens livres*. Esse problema consistia em

[...] possibilitar a vigilância, a partir do momento em que a supressão das muralhas, tornada necessária pelo desenvolvimento econômico, fazia que não fosse mais possível fechar a cidade de noite ou vigiar com rigor as idas e vindas durante o dia; por conseguinte, a insegurança das cidades tinha aumentado devido ao afluxo de todas as populações flutuantes, mendigos, vagabundos, delinquentes, criminosos, ladrões, assassinos, etc., que podiam vir, como se sabe, do campo [...]. Em outras palavras, tratava-se de organizar a circulação, de eliminar o que era perigoso nela, de separar a boa circulação da má, [de] maximizar a boa circulação diminuindo a má (FOUCAULT, 2008, p. 24).

As comunidades, que antes lidavam com os problemas e viviam em um sistema comunitário – cuja lógica era “eu lhe vigio, você me vigia” (BAUMAN, 2010, p. 66) – e que funcionava tão bem, foi obscurecido e a crise vai exigir um desdobramento do poder social. O Estado passa a ter uma série de iniciativas legais, de controle e regulação. O controle disciplinar que antes era exercido de forma trivial passa a ser arquitetado de maneira a gerenciar os problemas e as minúcias do comportamento humano. Para Foucault, não se trata apenas de abordar essa organização como sendo disciplinar, pois, se pensada enquanto arquétipo da cidade, ela estará projetando apenas uma ordem perfeita, artificialmente projetada, mas quando se pensar no dispositivo de segurança, trabalhar-se-á a partir de dados materiais, sobre uma disposição espacial já dada, com o escoamento das águas, como no ar, com as ilhas, etc., no entanto sem esperar atingir a perfeição (FOUCAULT, 2008).

Entretanto, para a nova configuração de Estado que surgia, representada pelo afã social de neutralizar a ameaça, o medo e a insegurança em relação a presença das “pessoas

livres”, a ordem de um poder disciplinar torna-se produtiva para docilizar os corpos e potencializar “a passagem das culturas selvagens para uma cultura-jardim” (BAUMAN, 2010, p. 108)

A cultura-jardim é estabelecida por um Estado Jardineiro que toma para si a responsabilidade da manutenção da ordem e a função de professor/supervisor surge como uma expertise profissional útil para modificar os comportamentos dispersos, desordeiros e para prevenir/conter comportamentos erráticos. Tais funções, do Estado e do professor/supervisor, parecem iniciais à criação dos dispositivos de segurança, identificados por Foucault e que surgirão no século seguinte com a noção de população. Para um Estado que buscava a noção de Razão como ordenadora de um ideal de mundo social (BAUMAN, 2010), a educação não passaria distante desses sentidos, pois toda oportunidade de administrar e gerenciar deveria ser aproveitada, ante a busca de “compensar a fraqueza intrínseca dos indivíduos por meio do potencial ‘educacional ilimitado da sociedade’” (BAUMAN, 2010, 108). Tal função está atrelada ao projeto iluminista,

[...] a ideia de que a Razão, compreendida como ordem ideal do mundo social, não tem lócus na mente do indivíduo; de que os dois não são proporcionais, mas estão sujeitos a um conjunto de causas e fatores operacionais distintos e separados; e de que quando se encontram, deve-se conferir à Razão (BAUMAN, 2010, p. 108).

O adágio de Rousseau “os homens devem ser obrigados a ser livres” (BAUMAN, 2010, p. 108) e a autonomia racional Kantiana, trazem particularidades dos fundamentos de uma teoria e prática iluminista cujo lema é “Sapere aude! ‘Tenha coragem de usar sua própria compreensão’”! (BIESTA, 2013, p. 18). Assim, um dos aspectos centrais da educação para a Modernidade foi a emancipação humana, visto que está vinculada ao processo educativo, em especial no que se refere à “conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação” (BIESTA, 2013, p. 19). Nas palavras de Rousseau,

[...] moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança. Nascemos fracos, precisamos

de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

Rousseau⁵, em seu livro *Emílio*, sugere de maneira muito evidente um pensamento aproximado à cultura-jardim do Estado Jardineiro, quando faz uma analogia entre o cultivo de plantas e a educação. Para ele, as plantas são desenvolvidas e crescem através do cultivo e assim deve ser com os homens, sendo cultivados pela educação. Na esteira de Rousseau, Bauman (1999) cita Frederico, o Grande, um monarca que anterior a Rousseau, no início da Modernidade, em termos de uma lição iluminista, já apresentava a organização do novo Estado Jardineiro. Frederico, o Grande, afirmava:

[...] aborrece-me ver quanto trabalho se dedica ao cultivo de abacaxis, bananas e outras plantas exóticas neste clima duro, quando se dá tão pouca atenção à raça humana. Seja lá o que diga o povo, um ser humano é mais valioso que todos os abacaxis do mundo. Ele é a planta que devemos cultivar, ele merece toda nossa preocupação e cuidado, pois ele é o ornamento e a glória da pátria (BAUMAN, 1999, p. 35)

Para Kant, seguindo os mesmo passos de Rousseau, só era possível adquirir a razão e o livre pensar através da educação. Para o filósofo, o ser humano deveria ser orientado e cuidado para crescer e tornar-se maduro, emancipado e esclarecido (GALLO, 2013). “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar” (KANT, 1999, p. 15). Assim, para Kant a lógica do processo educativo é humanizador do sujeito, pois somente sendo educado e disciplinado o homem pode tornar-se homem, ou seja, um ser autônomo e racional, por meio da educação (BIESTA, 2013).

A Modernidade Sólida, caracterizada pelo Estado Jardineiro estabelece, portanto, o governo dos seres humanos, buscando, através da educação, a possibilidade de desenvolverem seu potencial racional e visando prescrever, produzir e reproduzir a boa

⁵ Nogueira-Ramírez (2011) contraria a afirmação de Narodski quanto afirma que *Emílio* deve ser considerada a obra fundante da Pedagogia Moderna e não a *Didática Magna* de Comênio. O autor explica a aparente contradição dizendo que “concordo com Narodowski no caráter transdiscursivo da Didática comeniana, mas na esteira de sua análise diria que com *Emílio* se constitui como outro ‘paradigma transdiscursivo’ a partir do qual, e mediante a incorporação da tradição didática, desenvolveram-se as três tradições pedagógicas modernas” – francófona, germânica e anglo-saxônica.

sociedade. De acordo com Camozzato (2015, p. 511), tais funções estão atreladas à pedagogia, pois “pretendem atingir as pessoas mediante saberes e práticas que possam fazê-las agir sobre si mesmas e sobre os outros”⁶.

Bauman (2002), para explicar os desafios da aprendizagem em nossos tempos, narra, no texto *Desafios educacionais da Modernidade Líquida*, um conto de advertência que conheceu nos tempos de estudante. Segundo o que contava o autor, os peixes chamados engana-gatas machos construíam e cuidavam os ninhos onde as fêmeas desovavam e guardavam as ovas. Para cuidar do ninho era estabelecido pelo peixe um território doméstico próximo ao ninho, que era defendido em caso de invasores, e um território exterior, um espaço restante, de onde o macho foge se encontra por acaso outro membro da espécie. Para um experimento dois engana-gatas machos foram colocados em um tanque pequeno, no período da desova, porém um tanque pequeno demais para manterem separados seus respectivos espaços domésticos. Assim, confusos e incapacitados para escolher o que fazer, fugir ou se defender, assumiram uma postura de nada fazer e enfiaram a cabeça na areia. Com essa pequena experiência, Bauman nos exemplifica o axioma da educação na Modernidade Sólida, isto é, uma vida normal, feliz que só é assim graças ao mundo que se mantém sempre igual, evitando enviar sinais confusos e não dando espaço para as ambivalências.

Nesse sentido, para a Modernidade Sólida, a *Aprendizagem era para toda vida e*, perguntas, como “onde você se formou? Em qual lugar você obteve sua educação? expressam bem essa paisagem cognitiva da educação como resultado de algo que se ganha de *uma vez por todas* (produto) e jamais se perde” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 64). A educação “seria uma atividade voltada para a entrega de um produto que, como qualquer outra posse, poderia ser possuída e desejada para sempre” (BAUMAN, 2002, p. 47) e seu valor se dava na medida em que oferecia um conhecimento que tinha valor. O que era aprendido na escola era tido como produto aprendido para toda vida.

Com o derretimento dos sólidos, das certezas e das durabilidades, constitui-se o mundo Contemporâneo que Bauman vai caracterizar pela metáfora Modernidade Líquida.

⁶ Utilizando as metáforas do legislador e do intérprete, discutidas por Bauman, Camozzato (2015) discute certos embates acerca dos significados da pedagogia, procurando mostrar os investimentos para legislar fundamentado no desejo de legislar sobre a sociedade. Contudo, com as mudanças na sociedade e no estado da cultura, para a autora, surgiu a “necessidade de que a pedagogia se adequasse a essas reconfigurações [da Modernidade], atuando como intérprete da cultura – o que proporcionou, por sua vez, a pluralidade do conceito de pedagogia e das intenções que a atravessam” (CAMOZZATO, 2015, p. 501)

A fluidez que caracteriza esse estágio da nossa Era Moderna, mostra que “os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (BAUMAN, 2001, p. 8), e isso é caracterizado em nossos dias nas diferentes expectativas em relação à vida social e econômica. Nas relações humanas, com a dificuldade de estabelecimento de compromissos e laços duradouros; na fugacidade por viver novas aventuras e experiências; no consumo desenfreado, pois as coisas não são duráveis e o que servia para hoje, amanhã já está em desuso ou fora de moda. Nessa fluidez, onde os prazos de validade são mais curtos e tudo muda o tempo todo, por que, então

[...] o conjunto dos conhecimentos obtidos, durante a estada na escola e no colégio, deveria fugir à regra universal? No torvelinho da mudança, o conhecimento serve para uso imediato e único; conhecimento pronto para uso e imediatamente disponível, do tipo prometido pelos programas de software, que entram e saem das prateleiras das lojas em sucessão sempre acelerada, parece muito mais atraente (BAUMAN, 2002, p. 49).

A superfície de liquidez que seduz a constantes transformações dá o tom à mudança de ênfase da *Aprendizagem para a vida toda* para o culto da *Aprendizagem ao longo da vida*. Com isso, o que está associado à educação não é mais um processo formador voltado exclusivamente para a educação escolarizada, pois a necessidade de atualização permanente atrelada à princípios como eficiência e competitividade, na Modernidade Líquida, convida a busca pela aprendizagem em outros espaços e na diversidade de artefatos que extrapolam ou cruzam a escola, retirando dela o status de unicidade na formação para a produção e condução de vidas necessárias para a constituição dos sujeitos contemporâneos.

Biesta (2013, p. 34-7) analisa as transformações ocorridas na educação atual como uma mudança no destaque de uma linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem. Para o autor, uma série de eventos torna possível o surgimento dessa “nova linguagem”. Ele divide didaticamente os eventos em quatro tendências: “(1) Novas Teorias da Aprendizagem; (2) Pós-modernismo; (3) A ‘explosão silenciosa’ da aprendizagem adulta; (4) A erosão do Estado de bem-estar social” (BIESTA, 2013, p. 34-7).

As primeiras tendências citadas pelo autor estão muito próximas à metáfora Moderno-Líquida de Bauman. O “Pós-modernismo”, para Biesta, é um evento que desloca uma concepção voltada para a emancipação do sujeito através da racionalidade e do pensamento crítico – uma ideia iluminista em voga na Modernidade Sólida – para a nova

linguagem da aprendizagem, assim como indica uma tendência de “novas teorias da aprendizagem” relacionadas à área da psicologia da educação. Essas teorias “questionam a ideia de que a aprendizagem seja a absorção passiva de informações” (BIESTA, 2013, p. 34) e que trazem para a educação a legitimação do *psi*.

Para Lockmann (2010, p. 100), a proliferação sobre o campo das ciências do *psi* “está estritamente relacionada com o processo histórico que encontra na psicologia uma forma de legitimar a cientificizar o campo da educação”. Bauman também destaca o papel dos especialistas: em um primeiro momento, eles são os especialistas-intelectuais que ditam a metaverdade de uma Modernidade Sólida. No entanto, para os dias atuais, com a pluralidade cultural e a tendência de privatizar as ambivalências, o especialista se torna um “intérprete mediador, o especialista abarca os mundos [...] Ele é a ponte sobre o abismo que existe entre as garantias de estar do lado certo (o que só pode ser social) e fazer as opções que alguém deseja (o que só pode ser pessoal)” (BAUMAN, 1999, p. 209).

Na Contemporaneidade, a pulverização dos atendimentos especializados é cada vez mais requerida nas escolas e o especialista, ao lidar com as ambivalências, extrapola a responsabilidade da escola, agindo sob os alunos e colocando a centralidade de sua intervenção em suas aprendizagens. O *psi* age sobre os sujeitos para tentar modifica-los.

Nas escolas e nos textos relativos à formação de professores tem sido utilizados termos como “professor facilitador da aprendizagem” ou “experiências de aprendizagem” como novos conceitos voltados para a educação situados em áreas como a psicologia da aprendizagem. Do mesmo modo, o impacto da pós-modernidade traz dúvida em relação ao modelo de educação, pois seria um projeto ou modelo situado nas ideias iluministas. Narodowski sustenta que essa fissura entre escola (educação) e sociedade (pós-moderna) se deve ao fato de a escola, em sua característica moderna, “ser do âmbito da palavra, da espera” se opondo “à cultura do tempo real, à cultura de mídia, na qual não existe espera, na qual a satisfação do projeto é imediata” (NARODOWSKI, 1998, p.176).

O surgimento cada vez maior de aprendizagens fora do contexto escolar é uma realidade mundial. Em uma consulta rápida no sítio eletrônico *Google*, 510.000 resultados referentes ao título “formação à distância para professores” são encontrados. Colocando apenas “formação à distância”, esse número mais do que aumenta consideravelmente: são 19.600.000 títulos encontrados. Além dessas possibilidades, outras mais institucionais são encontradas (como a UAB: Universidade Aberta do Brasil), assim como são outros tipos de

aprendizagem voltadas ao cotidiano – e inúmeros canais no *youtube* dispostos a fomentar todo tipo de aprendizagem instantânea.

A última tendência citada por Biesta é referente ao surgimento de uma lógica neoliberal. Com isso, a inteligibilidade se desloca de um princípio que enfatizava a troca de mercadorias de modo espontâneo para a racionalidade neoliberal que tem, enquanto princípio, a competição. Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.189), “o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo”. Dessa maneira, para entrar no jogo econômico do neoliberalismo precisamos da aprendizagem para que haja um investimento em nossas vidas e possamos multiplicar o nosso capital humano. À escola cabe ensinar como gerenciar essa técnica de aprender a aprender. “A educação torna-se, assim, um modo de formação específico, aprendizagem, ou aprender a aprender, e não uma questão de formação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 89).

Ainda nessa perspectiva, para que se “molde” a estrutura do Estado neoliberal e seus sistemas nacionais de avaliação e fiscalização, a educação, ou mais especificamente a aprendizagem, passa a ser medida pelas avaliações de larga escala. O que pode não apenas ser apreciado como uma tentativa de qualificar a educação, mas como uma forma de estabelecer efeitos de competição e meritocracia entre os participantes de tais processos avaliativos.

Em conformidade com esse processo avaliativo, a última característica da linguagem da aprendizagem nomeada por Biesta (2013, p. 37) é a “descrição do processo da educação em termos de *transação econômica*”. Com isso, os “personagens da aprendizagem” são indicados da seguinte maneira: alunos como consumidor, professor e instituição escolar como provedores e a educação como mercadoria. Essa lógica aparece em consonância com a prestação de contas das avaliações em larga escala e requer um professor e uma instituição escolar flexível às necessidades dos estudantes.

Nogueira-Ramírez (2011) identifica o processo de “mundialização da educação” como inaugural para a constituição da UNESCO em 1946. A “mundialização da educação” foi consequência da “crise mundial da educação” – para a UNESCO, a educação não poderia ser pensada de maneira desconectada, na medida em que todos os países estariam interligados e deveria haver um equilíbrio na totalidade e nas necessidades e uso de recursos disponíveis para a execução das propostas para a educação – que, segundo a

organização, deve-se a desigualdade entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Retomando as palavras de Nogueira-Ramírez (2011, p. 181-2),

[...] (o processo de ‘mundialização’) – posteriormente intensificado com a chamada globalização neoliberal nas últimas décadas do século XX – teve como resultado uma tendência a apagar as diferenças conceituais presentes no campo do saber pedagógico desde finais do século XVIII, em favor de um discurso mais ou menos homogêneo, exprimido hoje nos conceitos de ‘currículo’, ‘sociedade de aprendizagem’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’.

Dessa maneira, o governmentamento do sujeito da Modernidade Líquida se dá a partir do agenciamento de mais liberdade/mais insegurança e de fomento da autorregulação e empreendedorismo de si (cultive-se!). “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governmentamento contemporâneo” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Na sociedade contemporânea, portanto,

[...] o conceito de educação ao longo da vida aparece [...] como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre a educação inicial e a educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação; tal constatação, porém, não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência torna-se ainda mais premente. E para superá-la, impõe que cada um aprenda a aprender (UNESCO, 1996, p. 12-3).

Além disso, a exigência de uma aprendizagem continuada é facilitada pelo uso de dispositivos tecnológicos que permitem que a aprendizagem ocorra

[...] em momentos e locais que antes não eram propícios à educação. Em geral, aplicativos de aprendizagem móvel permitem às pessoas escolherem entre lições que exigem apenas alguns minutos e lições que requerem concentração por algumas horas. Essa flexibilidade permite que as pessoas estudem durante um intervalo longo, ou durante uma viagem curta de ônibus (UNESCO, 2014, p. 16).

Assim, os relatórios da UNESCO apresentados nesses excertos – *Educação um tesouro a descobrir, Relatório da UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI* (1996) e *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel* (2014) – reforçam as exigências do mundo Moderno Líquido, o qual pressupõe a capacidade de aprender a aprender, de ser um aprendiz permanente e de viver em uma

sociedade da aprendizagem. Nogueira-Ramírez (2011, p. 16)) explica a ideia de uma sociedade da aprendizagem como uma acepção de um “domínio público ou espaço público, que funciona como ‘arena para a aprendizagem pública em diversos cenários’ (RANSON, 1998, p. 10), que são diferentes da escola, cenários considerados como ‘organizações de aprendizagem’”. Como “cidades de aprendizagem”, funcionam através de estratégias políticas de administração da vida dos sujeitos situando o que Camozzato e Costa (2013, p. 26)) denominaram como *vontade de pedagogia*, que estabelece que a educação está presente em todos os lugares: “na família, nas redes de amizade, nas mídias, nas estratégias para fazer circular e perpetuar as histórias e valores de cada grupo, etc. A cada diferente contexto há a exigência de que a educação seja configurada para dar conta das especificidades que ele impõe”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de ênfase na *aprendizagem para a vida toda para a aprendizagem ao longo da vida* determina à educação escolar um importante desafio, visto que “o mundo lá fora” se desenvolveu de uma maneira para a qual as escolas não estavam preparadas para educar os alunos. Traversini (2012) traz o desencaixe da escola contemporânea reverberando as ideias de Bauman, quando situa a ordem Moderna (Sólida) na fixação por listas⁷. Segundo a autora, a escola não apenas continua praticando o uso das listas como também as multiplicou a fim de tentar flexibilizar e abarcar as ambivalências da fluidez contemporânea. Assim, o desencaixe, para ela, aborda dois eixos que passam pela questão disciplinar: “os corpos que não param’ e ‘o conteúdo que não interessa” (TRAVERSINI, 2012, p. 176).

Nesse descompasso, a escola é desafiada a seduzir os alunos com um conhecimento que não é mais fiel a representação do mundo, como na Modernidade Sólida, pois o mundo incessantemente desafia a “verdade do conhecimento existente, constantemente surpreendendo até as pessoas ‘mais bem informadas’” (BAUMAN, 2002, p. 49) e desafia a criar estratégias para manter a disciplina em tempos em que a imposição de regras, a vigilância e a ordem não têm mais o mesmo valor. No estágio líquido, quando cada sujeito

⁷ Segundo a autora, o livro *A vertigem das listas* (2010), do escritor e filósofo italiano Umberto Eco, é pródigo “para pensar as racionalidades modernas, ao desejar colocar ordem no que viam como caos, forma obcecadas por listas” (TRAVERSINI, 2012, p. 175)

deve aprender a ser autorregulado, o que deve servir como domínio é a sua capacidade de engajamento ou a recusa por se engajar, pois caberá a quem é “subordinado adotar um comportamento positivo aos olhos de seus superiores e induzi-los a ‘comprar’ seus serviços e seus ‘produtos’ individualizados” (BAUMAN, 2002, p. 54).

Perante tais mudanças na educação e com a ênfase que se tem dado para a aprendizagem na Contemporaneidade, termino esse capítulo com uma frase/convite de Bauman (2002, p. 58), pois a “arte de viver em um mundo saturado de informação ainda precisa ser aprendida”, uma vez que viver na Modernidade Líquida requer uma aprendizagem que nos permita aprender a viver com as incertezas, com as ambivalências e com o ônus da responsabilidade por nossas escolhas e as consequências que elas acarretam. Uma aprendizagem que permita a capacidade de estar flexível às mudanças das regras do jogo e com o prazer de estar pronto para se aventurar frente ao estranho e ao que está inexplorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Desafios educacionais da Modernidade Líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 148: 41/58, p. 41-58, jan./mar., 2002

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAMOZZATO, V. C. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 61, 501-20, abr./jun., 2015.

_____. COSTA, M. V. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPel**, p. 22-44, n. 44, jan./abr., 2013.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Infância e Resistência – resistir a quê? **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 199-211, nov., 2013.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999..

LOCKMANN, K. **Inclusão: saberes que operam para governar a população**. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão política**. Tradução de Cristina Antunes, 2. ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância e a escola que a educava. In. SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 172-177.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade com uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, Porto Alegre, p. 187-202, maio/ago, 2009.

SIKILERO, C.T. **Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governo da população**: O Pacto de Novo Hamburgo/RS. 2016. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

TRAVERSINI, C. S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: 2012, p. 173-186.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Edição de Rebecca Kraut. Tradução de Rita Brossard. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Coordenação de Jacques Delors. Paris: UNESCO, 1996. (Traduzido para o Brasil em 2010)