

A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE A MODERNIDADE E PÓS- MODERNIDADE

Caroline Pinto de Oliveira Orsi¹

RESUMO

Estamos vivenciando uma crise paradigmática em nossos tempos: vivemos entre a “modernidade” e a “pós-modernidade” e, embora não exista muito consenso sobre essa crise, não se pode negar que esta tem provocado mudanças profundas em nossa sociedade – transformações econômicas, sociais, culturais, espaciais e teóricas. São muitas as perspectivas para analisarmos o presente contexto, entretanto, enquanto educadora, questiono quais são os desafios da educação escolar diante desse cenário de intensas mudanças, impasses e incertezas. Esse trabalho constitui-se em um ensaio teórico onde apresento uma reflexão crítica sobre o campo da educação escolar e está estruturado em três partes: a primeira em que apresento, objetivamente, uma definição da modernidade e a sua crise a partir da obra de Alain Touraine; a segunda, em que caracterizo a metáfora da “modernidade líquida” de Zygmunt Bauman; e a terceira em que discorro e problematizo alguns dos desafios impostos ao campo da educação escolar no contexto da pós-modernidade. O desafio é homérico, mas não há tempo ou espaço para o acovardamento. Nosso tempo requer mudanças na educação escolar e precisamos refletir sobre elas. O convite está feito!

Palavras-chave: Modernidade, Pós-modernidade, Educação Escolar.

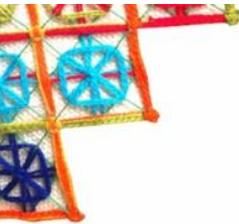
INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando uma crise paradigmática em nossos tempos: vivemos entre a “modernidade” e a “pós-modernidade” (termo cunhado por Jean-François Lyotard)² ou “segunda modernidade” (segundo Ulrich Beck) ou “modernidade líquida” (de acordo com Zygmunt Bauman) ou “modernidade tardia” (em conformidade com Anthony Giddens) ou ainda poderíamos dizer que “jamais fomos modernos” (como Bruno Latour). Não existe muito consenso sobre essa crise, mas está claro que resulta em transformações econômicas, sociais, culturais, espaciais e teóricas e que está atrelada a nova fase do modo de produção capitalista – a de acumulação flexível, também chamada de *globalização* e, nesse sentido, tem significativa relação com os avanços tecnológicos (vertiginosos) nos meios de comunicação e transportes.

De acordo com Ianni (1999), a globalização provoca uma ruptura epistemológica e abala os quadros sociais e mentais de referência. Segundo o supracitado autor, o “paradigma

¹ Geógrafa, mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Araraquara (ARQ). caroline.orsi@ifsp.edu.br

² O pós-modernismo é a designação usada para caracterizar enorme diversidade de conhecimentos, não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas.



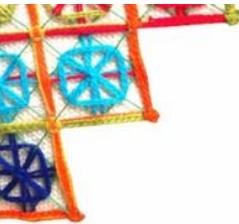
clássico”, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional, está sendo subsumido por um “novo paradigma”, fundado na reflexão sobre a sociedade global. Esta sociedade abala os parâmetros históricos e geográficos, ou as categorias de tempo e espaço, que se haviam elaborado com base na sociedade nacional e reabre a problemática da continuidade ou não-continuidade da modernidade, logo o debate modernidade ou pós-modernidade.

Muitos teóricos se debruçaram e outros tantos ainda se debruçam sobre a compreensão dessa mudança de paradigma e travaram o debate aqui em questão (modernidade x pós-modernidade). Nesse ensaio teórico nos valem do trabalho de Alain Touraine (1994) que ao construir sua crítica da modernidade apresenta o pensamento de vários teóricos sobre esse tema e Zygmunt Bauman (2001) que ilustrou as modificações vivenciadas em nossos tempos por meio da metáfora da “modernidade líquida”. De fato, são muitas as perspectivas para analisarmos o presente contexto, entretanto, enquanto educadora, questiono qual é a situação da educação diante desse cenário de intensas mudanças, impasses e incertezas. Proponho-me, portanto, a apresentar nesse trabalho algumas implicações que pondero serem relevantes para o campo educacional atualmente. Organizarei o trabalho em três momentos: um primeiro que apresentarei objetivamente a crise da modernidade a partir da obra de Touraine (1994), um segundo que caracterizarei a metáfora da “modernidade líquida” de Bauman (2001) e um terceiro em que discorrerei sobre alguns dos desafios ao campo da educação escolar no contexto da pós-modernidade.

DISCUSSÃO

I – A crise da modernidade

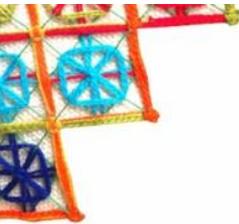
Antes de tratar mais especificamente do campo educacional, cabe delinear a mudança de paradigma a que me referi anteriormente. Touraine (1994) esmiúça a concepção clássica de modernidade, em linhas gerais, porém, esta compreende um movimento revolucionário e libertador e consistiu na rejeição de compromissos com as formas tradicionais da organização social e de crença cultural (substitui Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada). De acordo com o supracitado autor, a modernidade pode ser definida a partir dos conceitos clássicos de Max Weber (que considera – e não está sozinho – o maior analista da modernidade): desencantamento, secularização, racionalização, autoridade racional legal, ética da responsabilidade (somente acrescenta: conquistadora), ou



seja, *“Um mundo e um homem novos devem ser criados, voltando as costas ao passado, à Idade Média, reencontrado nos Antigos a confiança na razão e dando uma importância primordial ao trabalho, à organização da produção, à liberdade de troca e à impessoalidade das leis.”* (p. 38).

Depois de definir a modernidade, Touraine (1994) vai apresentar a crise que a fragmentou. Segundo ele, a “decomposição” da modernidade se dá a partir de três etapas e descreve (detalhadamente) cada uma delas. A primeira “crise da modernidade” consiste no esgotamento do movimento inicial de liberação já que esta *“... nos arrancou dos limites estreitos da cultura local onde vivíamos, ela nos jogou igualmente na liberdade individual como na sociedade e na cultura de massa. (...)”* (p. 99) – não se trata de uma nova ordem, mas de um movimento de destruição criadora que atrai aqueles que durante muito tempo se fecharam na imobilidade, mas (como bem sentimos) torna-se vertigem quanto é incessante e não conduz senão à sua própria aceleração. A segunda “crise da modernidade” consiste na perda de sentido de uma cultura que se sentia enclausurada na técnica e na ação instrumental, valendo-se da denúncia de Max Horkheimer, vai dizer que ocorre a degradação de uma visão racionalista do mundo em uma visão puramente técnica pela qual a racionalidade é colocada ao serviço das necessidades (sejam elas de um ditador ou as dos consumidores). A terceira (e mais radical) “crise da modernidade” coloca em questão, não as carências da modernidade, mas seus próprios objetivos positivos: a modernidade aparece como instrumento de controle, de integração e de repressão.

Essas crises da modernidade culminaram no processo de sua decomposição, na sua fragmentação, o que dá origem a uma nova cultura, de fato, a um caleidoscópio cultural que é chamado de “pós-moderno” – mas Touraine (1994) não considera esse termo adequado. Para ele, essa nova cultura não possui princípio central e associa orientações contrárias (parece puxada à direita e à esquerda). A unidade nesse processo, segundo o supracitado autor, é a “explosão” da modernidade – sua fragmentação em quatro forças principais: a sexualidade, a economia de consumo, a empresa de produção e a nação. Em suma, para esse sociólogo, a modernidade é autodestrutiva *“Cada fragmento da modernidade traz em si simultaneamente a marca da modernidade e a da sua crise. Em nossa cultura e nossa sociedade tudo está marcado por essa ambiguidade.”* (p. 109), logo, o modelo racionalista foi despedaçado pela própria modernidade e, nesse sentido, *“... pelo desenvolvimento separado de lógicas de ação que não se referem mais à racionalidade: busca do prazer, do status social, do lucro ou do poder.”* (p.



112). Essa tentativa “não vingou”, há uma grande distância entre modernidade e modernização – só restaram críticas dessa ideologia modernista, porém, como ressalta Touraine (1994) “*A crítica da ideologia modernista não deve conduzir à volta do que ela destruiu*” (p. 40).

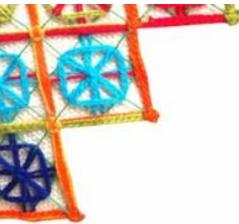
II – A metáfora da “modernidade líquida”

Bauman (2001) vai justificar a escolha da “fluidez” como a principal metáfora para o estágio/fase presente da era moderna pois os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade (não fixam o espaço nem predem o tempo), em suas palavras (p. 8), “*Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’; (...) contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho.*”.

Para ele, a modernidade foi um processo de liquefação desde o começo: desintegra a o sagrado, o passado, a “tradição”. Os primeiros sólidos a desintegrar foram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações, o que deixa toda a complexa rede de relações sociais “no ar”, ou seja, “*nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios*” (BAUMAN, 2001 p. 10-11) e ocorre a invasão da racionalidade instrumental. Tal “invasão” levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais e sedimentou uma “nova ordem” – definida principalmente em termos econômicos.

Outro “sólido” derretido pela modernidade foi o dos elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política – e que pôs fim ao tempo das revoluções sistêmicas por, entre outros motivos, “*... pela evidente escassez de pessoas que se dispõem a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade.*” (BAUMAN, 2001 p. 12). São tempos individualistas e apáticos.

A modernidade também liquefez os padrões de dependência e interação. Estamos passando uma era de “grupos de referência predeterminados” a uma outra de “comparação universal”, logo, a configurações os padrões não são mais “dados”, e menos ainda “autoevidentes”, nas palavras de Bauman (2001) “*São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos*



quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta...” (p. 14). Vivemos uma crise de valores que nos cobra um alto custo psicológico, em suas palavras *“Viver entre uma multidão de valores, normas e estilos de vida em competição, sem uma garantia firme e confiável de estarmos certos, é perigoso e cobra um alto preço psicológico. (...)”* (BAUMAN, 2001 p. 265).

Hoje os poderes também se liquefazem *“... passaram do ‘sistema’ para a ‘sociedade’, da ‘política’ para as ‘políticas da vida’ – ou desceram do nível ‘macro’ para o nível ‘micro’ do convívio social.”* (BAUMAN, 2001 p. 15) e, nesse sentido, o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. O poder também se expressa pela velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade – trata-se de uma ferramenta de dominação e pode mover-se com a velocidade do sinal eletrônico. Em termos práticos, o poder se tornou verdadeiramente *“extraterritorial”* e declarou o fim da *“era do engajamento mútuo”* sendo que as suas principais técnicas são agora *“...a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com seus complicados corolários³...”* (BAUMAN, 2001 p. 18) .

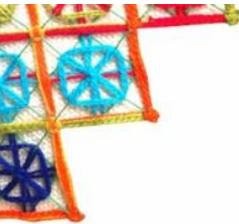
A ordem agora é a de consumo e descarte *“... é a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz lucro hoje – não a durabilidade e confiabilidade do produto. (...)”* (BAUMAN, 2001 p. 22). E tudo é descartável, o solo, por exemplo, pode ser alcançado e abandonado à vontade (imediatamente ou em pouquíssimo tempo). São tempos instáveis.

Nesse contexto, como Bauman (2001), entendo que *“Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da ‘modernidade fluida’ produziu na condição humana.”* (p. 15). E mais detidamente, conforme antecipei, que estas mudanças impõem desafios incomparáveis ao campo da educação escolar – conforme apresentarei a seguir.

III – Desafios da educação escolar na pós-modernidade

O primeiro desafio que considero relevante é que, apesar das mudanças que vivenciamos em diferentes esferas sociais, a escola e as atividades nela desenvolvidas parecem pouco ou

³ Os corolários seriam a construção e manutenção da ordem, responsabilidade pelas consequências de tudo, necessidade de arcar com os custos.

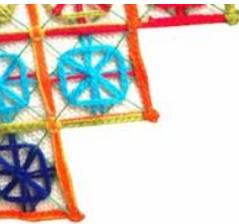


quase nada alteradas. Ingressei na escola em 1985 (aos 5 anos de idade) e nunca mais saí, ou seja, são mais de três décadas em escolas e a sensação que tenho é que trata-se do mesmo modelo de escola de quando comecei. Leciono desde 2002, já trabalhei em diferentes redes (estadual, federal, particular), níveis (ensino fundamental II, ensino médio, ensino superior) e instituições de ensino e, como Baliscai, Calsa e Stein (2016), entendo que as escolas e as práticas pedagógicas apresentam poucas modificações em sua organização e currículo a despeito das mudanças consideráveis que enfrentamos cotidianamente em nossa sociedade. Embora os tempos atuais sejam “fluídos” (BAUMAN, 2001) as escolas continuam investindo na repetição, ordem e exercício, na uniformidade e estabilidade da vida. Os currículos tendem a serem fixos, inquestionáveis, pouco problematizado e (ainda) pressupõe-se a sua memorização.

Nesse sentido, conforme nos adverte França (2015), parece haver um descolamento entre o que está acontecendo na sociedade contemporânea e as relações travadas no interior da escola. Já há algum tempo que Silva (1992) afirmava que não há mais lugar para a manutenção da cultura feita de inteorização de normas ou crenças estáveis em nossa sociedade, mas me parece ainda buscamos perpetuar essa cultura em nossas escolas. Essa nova fase da modernidade (ou pós-modernidade) exige o desenvolvimento de certas habilidades sociais e pessoais dos indivíduos, Baliscai, Calsa e Stein (2016) apontam a necessidade de maior flexibilidade moral, intelectual e emocional, além de tolerância à imprevisibilidade e instabilidade de informações e situações – o que não se realiza em uma escola com estrutura e organização engessada e autoritária.

Tamanho descompasso entre a escola e a realidade vivida pelos jovens levam ao questionamento do seu sentido. Medeiros e Delgado (2017) indicam que, diante do cenário da modernidade líquida, a educação perdeu seu “futuro inerente”: o sistema de produção flexível e informatizado, que adotamos atualmente, reduz a capacidade de prever cenários futuros (temos pouca ou nenhuma perspectiva dos rumos da economia e do mercado) o que dificulta acertar as previsões, tomar decisões e fazer um planejamento. Não temos mais a previsibilidade dos “tempos sólidos” em que os horizontes temporais eram de longo prazo e a permanência e previsibilidade permitiam aos indivíduos planejar as condições de uma vida futura sendo que a escolaridade era quase uma garantia de sucesso.

No cenário contemporâneo, conforme nos previne Furlan e Maio (2016), o conhecimento já não é mais garantia de sucesso (mundo hipersaturado de informação), a



educação já não provê esse conhecimento (não acompanham a velocidade com que são produzidos e circulam pelas mídias sociais), o mercado de trabalho para portadores de diploma está encolhendo, a antiga sabedoria perdeu seu valor pragmático e a educação também passa a ser um “produto” (a ser consumido e descartado e não mais para ser apropriado e conservado) e, obviamente, tudo isso depõem contra uma educação institucionalizada e seu sentido – conforme nos adverte Silva (1992) a educação transita do “valor de uso” para o “valor de troca” ou, ainda pior, para o absoluto desvalor.

A esse “declínio” da educação institucionalizada soma-se o fato, conforme enfatizam Baliscei, Calsa e Stein (2016), de que o acesso dos jovens à informação e conhecimento vem sendo gradualmente ampliado pelos artefatos culturais e midiáticos (publicidade, histórias em quadrinhos, desenhos animados, filmes, etc.) muito mais divertidos e envolventes do que as escolas. Ainda segundo os supracitados autores, os estudantes reclamam que as escolas os aborrece, pois não corresponde as suas inquietações e curiosidades – queixa presenciada, por diversas vezes, tanto em minha experiência docente quanto discente.

De fato, tal como Silva (1992), o que me parece é que o projeto moderno dissolveu-se em progresso econômico, desenvolvimento das tecnociências, na satisfação dos desejos imediatos e atrelou o sistema educacional à supremacia absoluta do mercado. O mercado abandona a perspectiva moderna de que o tempo escolar deve conduzir as novas gerações até a humanização (fraternidade social e responsabilidade histórica), converte a educação em mercadoria (valor de troca) e atrela a esta uma formação para a competitividade planetária (ideias de eficiência, de desempenho e do ajuste do indivíduo à vida competitiva) – a formação humana cede lugar à formação de competências essenciais para a nação manter sua capacidade de competir no mercado global.

Ocorre que o mercado global é perverso, o modo de produção capitalista é excludente e a globalização tem acentuado esse seu caráter. Santos (2001) explicita a perversidade da globalização que está fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural, acarretando o desfalecimento da política feita pelo Estado e a imposição de uma política comandada pelas empresas. Como o supracitado autor, considero a globalização como uma “*fábrica de perversidades*”: 1) O desemprego é crônico; 2) A pobreza aumenta; 3) A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes; 4) Novas enfermidades se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal; 5) A mortalidade infantil permanece; 6) A educação de qualidade é



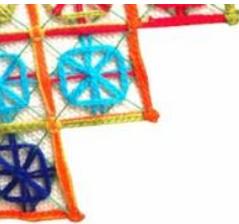
cada vez mais inacessível; 7) Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.

Todo esse quadro é favorecido por uma desconcertante cultura desses tempos pós-modernos/modernidade líquida, que Bauman (2010) classifica como sendo uma “*cultura agorista*”: que promove um culto à novidade, à contingência aleatória, ao consumo incansável e insaciável, o desengajamento, descontinuidade, esquecimento, o enfraquecimento e deterioração dos vínculos humanos. Nessa sociedade o individualismo está difundido a ponto de ameaçar a democracia, pois como enfatiza Bauman (2009), os indivíduos são incapazes de transformar a sua miséria (sofrida privadamente) em fatos de amplo domínio público e de ação coletiva – e a apatia política é cada vez maior.

A escola subordinada ao sistema produtivo leva à essa apatia política, à essa “paralisia de vontade” (BAUMAN, 2009), pois, nestas condições, esta perde, conforme enfatiza Silva (1992), sua capacidade de cultivar a interrogação da vida e da existência: em lugar de valores permanentes prioriza-se a performance e o circunstancial, forma-se competências e não mais ideais, os jovens estão submetidos ao cotidiano que cultua o presente, a superfície e o imediato. A educação atrelada ao sistema produtivo (formação de competências) é incapaz de dotar os jovens da capacidade de reinventar o seu tempo e, para valer-me de outra (significativa) metáfora de Bauman (2009), “*reduz os alunos ao plâncton*”: estes estão sujeitos a serem transportados por ondas casuais, sem encontrar um lugar onde permanecer ou apoiar-se para resistir à maré.

É preciso uma educação que dê aos nossos jovens a possibilidade de escolha e esperança. Touraine (1994) afirma que assistimos a uma crise na educação devido a contradições culturais e da decomposição do sistema de valores e normas. Bauman (2013) vai insistir que (nada menos) que uma “*revolução cultural*” possibilitará que se criem consciências críticas e que se dilate a perspectiva da educação. Santos (2001) indica a necessidade de uma “*mutação filosófica*” para que sejamos capazes de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também, do planeta. Este também propõe como tarefa (que reconhece ser grande) “*(...) a elaboração de um novo discurso, capaz de desmitificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmanchar, a confusão dos espíritos.*” (SANTOS, 2001 p. 53-54)

Ainda nessa perspectiva de superação das intensas crises de nossos tempos, dentro do recorte educacional institucionalizado, nos deparamos com outras contribuições significativas

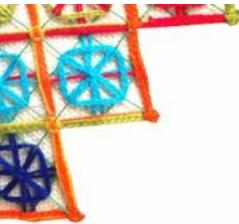


dos autores que dialogamos. Furlan e Maio (2016), defendem uma perspectiva oposta ao abandono das causas coletivas e incitamento ao relativismo e à fragmentação desmobilizadores e apolíticos (presentes no contexto pós-moderno), ou seja, propõem a ampliação do político incorporando lutas e grupos sociais antes inviabilizados. Baliscai, Calsa e Stein (2016), valem-se das conclusões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC) e apontam que a escola deve propiciar e valorizar: discussões sobre temas contemporâneos (gênero, sexualidade, corpo, por exemplo); situações e vivências de cooperação; uso de imagens midiáticas para a formação crítica e reflexiva dos indivíduos; domínio de saberes tradicionais para a compreensão da sociedade contemporânea. Para Silva (1992), a escola tem o desafio de recuperar o fundamento emancipatório da educação e o fará na medida em que formar “agentes dialógicos”/interlocutores competentes (estímule as interações comunicativas, exercitando a fala e a pretensão de validade num ambiente feito de pluralidade de vozes, de liberdade, igualdade e ausência de coação). Oliveira, Abreu, Oliveira (2013) também vão apontar o diálogo como o caminho para a superação da crise da modernidade e sugerem a construção de uma educação criativa que possibilite que o aluno emita opiniões e que gerem discussões de interação que proporcionem a formação de cidadãos capazes de pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A meu ver todas as contribuições listadas (“revolução cultural”/ consciências críticas, “mutação filosófica” / novo sentido à existência, “novo discurso”/ desmanchar, a confusão dos espíritos, ampliação do político, situações e vivências de cooperação/ formação crítica e reflexiva dos indivíduos, formar “agentes dialógicos”/interlocutores competentes, educação criativa/ aluno emitir opiniões / gerar discussões) colaboram para uma educação que dê aos nossos jovens a possibilidade de escolha e esperança e atende a “urgência” vociferada por Bauman (2009) de uma educação para a *cidadania* – aqui entendida dentro do ideário moderno (indivíduos esclarecidos e senhores do seu próprio destino).

É certo, que após a crítica à modernidade (TOURAINÉ, 1994) ficou claro que os ideais iluministas não corresponderam à realidade e que assistimos à instrumentalização do conhecimento deixando a razão a serviço do poder e da dominação. Conforme nos alerta Silva (1992), em nossos tempos, o cidadão foi convertido em consumidor compulsivo de informação



audiovisual enquanto o conhecimento dilui-se em opiniões relativistas, assim como os valores culturais equivalem aos apelos publicitários que se impõem como verdadeiras verdades na força sedutora da imagem.

Por outro lado, também inspirada por Touraine (1994), entendo que não podemos “jogar o bebê fora junto com a água do banho” e que seja possível “salvar” do ideário iluminista e, portanto, moderno, o combate contra todas as formas de obscurantismo e a busca da racionalidade autônoma (de fato) que conduza o indivíduo no caminho de sua emancipação – a uma formação crítica e reflexiva e, nesse sentido, “resgatar” o conceito de cidadania. Aliás, essa foi uma outra tarefa deixada por Santos (2001): rever conceitos e “...*indagar diante dessas novas realidades sobre a pertinência da presente utilização de concepções já ultrapassadas de democracia, opinião pública, cidadania...*” (p. 53) – sobretudo nos lugares onde essas categorias nunca foram claramente definidas nem totalmente exercitadas (como é caso da cidadania no Brasil).

O desafio é homérico, mas não há tempo ou espaço para o acovardamento. É mister que os educadores revejam suas práticas e combatam o desvalor da educação, atendam às inquietações e curiosidades de seus alunos, resgatem a capacidade de cultivar a interrogação da vida e da vontade, possibilitem aos jovens a construir ideais e um novo sentido à existência capaz de superar a competitividade e o consumo, que proporcionem uma formação crítica e reflexiva que possibilite a transformação das misérias individuais em ação coletiva, em uma vivência política que é o que – de fato – lhes dará a possibilidade de escolha e esperança. Começemos a “revolução cultural” pelas escolas, transformando as mesmas em espaços plurais e dialógicos e revendo a concepção de cidadania e da formação para a cidadania, resgatando o ideário moderno desta e devolvendo às novas gerações a capacidade de reinventar o seu tempo.

Referências

BALISCEI, J. P., CALSA, G. C., STEIN, V. Trabalho e educação na modernidade líquida: reflexões sobre práticas pedagógicas contemporâneas. **Contexto & Educação**. Ano 31, nº 98, p. 203-221. Jan/abr. 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**; Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. Desafios pedagógicos e modernidade líquida: entrevista de Alba Porcheddu sobre a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.



BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FRANÇA, E. N. Os desafios da educação frente à pós-modernidade. **Anais XVI Semana de Educação VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em educação.** Londrina. Out. 2015. p. 7-15.

FURLAN, C. C., MAIO, E. R. Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. **Mediações** v. 21 n. 2, p. 278-302. jul/dez. 2016.

IANNI, O. **Teorias da globalização.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MEDEIROS, S. C. G. R., DELGADO, D. M. A educação profissional e os organismos internacionais: reflexão sobre as incertezas da modernidade líquida. **Anais XII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza.** São Paulo, out. 2017 p. 880-889.

OLIVEIRA, C. A., ABREU, W. F., OLIVEIRA, D. B. Conhecimento e educação na pós-modernidade. **Revista Margens Interdisciplinar.** v. 7, n. 8, p. 175-188, 2013.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

SILVA, M. Educação, modernidade e pós-modernidade. **Perspectiva,** v. 10, n. 18, p. 61-76, 1992.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade.** Tradução: Elia Ferreira Edel. Petrópolis/RJ: Vozes. 1994.