

# A pedagogia em contexto de modernidade líquida: tensões epistemológicas, éticas e políticas

Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo<sup>1</sup>  Maria Isabel de Almeida<sup>2</sup> 

## Resumo

Este artigo apresenta articulações entre modernidade líquida e pedagogia. Para tanto, considera modernidade líquida como conceito sociológico que identifica a contemporaneidade, marcada por condições histórico-culturais produtoras de tensões difusas nas práticas e instituições sociais. Desse modo, o texto busca contribuir com respostas para a seguinte questão: quais são as pressões epistemológicas, éticas e políticas da modernidade líquida sobre a pedagogia? O estudo tem como objetivo oferecer compreensões sobre o contexto de modernidade líquida e suas implicações para a pedagogia, ciência da e para a educação. O texto caracteriza-se sob forma ensaística, baseando-se em revisão bibliográfica, e adota como fundamentação teórica a hermenêutica sociológica crítica de Zygmunt Bauman em diálogo com a pedagogia crítica. A investigação aponta que os tempos líquidos esvaziam os sentidos éticos e políticos da pedagogia, tornando-a um tipo de tecnologia social. Assim, o estudo considera e defende a urgência da pedagogia crítica como movimento epistemológico e político capaz de oferecer enfrentamentos aos desafios engendrados pela modernidade líquida.

**Palabras-chave:** Pedagogia, Epistemologia da Pedagogia, Modernidade, Modernidade Líquida.

## Pedagogy in liquid modernity: epistemological, ethical, and political tensions

### Abstract

This article presents articulations between liquid modernity and pedagogy. To do so, it considers liquid modernity as a sociological concept that identifies contemporaneity, marked by historical-cultural conditions that produce diffuse tensions in social practices and institutions. Thus, the text seeks to contribute with answers to the following question: what are the epistemological, ethical, and political pressures of liquid modernity on pedagogy? The study aims to offer understandings about the context of liquid modernity and its implications for pedagogy, the science of education, and education itself. The text is characterized in an essayistic form, based on bibliographic review, and adopts Zygmunt Bauman's critical sociological hermeneutics in dialogue with critical pedagogy. The research points out that liquid times empty the ethical and political senses of pedagogy, making it turning it into a kind of social technology. Thus, the study considers and defends the urgency of critical pedagogy as an epistemological and political movement capable of offering confrontations to the challenges engendered by liquid modernity.

**Keywords:** Pedagogy, Epistemology of Pedagogy, Modernity, Liquid Modernity.

## La pedagogía en el contexto de la modernidad líquida: tensiones epistemológicas, éticas y políticas

### Resumen

Este artículo presenta articulaciones entre la modernidad líquida y la pedagogía. Para ello, considera la modernidad líquida como un concepto sociológico que identifica la contemporaneidad, marcada por condiciones histórico-culturales que producen tensiones difusas en las prácticas e instituciones sociales. De este modo, el texto busca contribuir con respuestas a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las presiones epistemológicas,

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: robertovasquesrabelo@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: mialmei@usp.br

éticas y políticas de la modernidad líquida sobre la pedagogía? El estudio tiene como objetivo ofrecer comprensiones sobre el contexto de la modernidad líquida y sus implicaciones para la pedagogía, la ciencia de y para la educación. El texto se caracteriza por su forma ensayística, basándose en una revisión bibliográfica, y adopta como fundamentación teórica la hermenéutica sociológica crítica de Zygmunt Bauman en diálogo con la pedagogía crítica. La investigación señala que los tiempos líquidos vacían los sentidos éticos y políticos de la pedagogía, convirtiéndola en una especie de tecnología social. Así, el estudio considera y defiende la urgencia de la pedagogía crítica como movimiento epistemológico y político capaz de ofrecer enfrentamientos a los desafíos engendrados por la modernidad líquida.

**Palabras clave:** Pedagogía, Epistemología de la Pedagogía, Modernidad, Modernidad Líquida.

## INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno no qual o ser humano toma consciência de si e do mundo. Como ato de conscientização, a educação é também humanização. Trata-se, portanto, de um fenômeno historicamente datado, culturalmente contextualizado e que compõe o devir humano.

Junto a Saviani (2021a), compreendemos a educação como a produção do humano no ser humano. Essa afirmação significa que, diferente de outros animais, os humanos são seres capazes de se perceber inconclusos, inacabados e em contínua formação. Tal percepção se dá pela constante produção cultural humana. Em outros termos, o ser humano é um ser criador que se recria mediante o desenvolvimento de sua presença no mundo. Uma presencialidade fundada no agir sobre o mundo de modo coletivo e social.

Sendo um fenômeno humanizador e de conscientização, a educação também pode se configurar como recurso de transformação social, cultural e histórica (Saviani, 2021a). Ocorrendo em espaços escolares ou não, a educação expressa-se em múltiplas dimensões. Segundo Mialaret (2013), podemos identificar quatro expressões dessa multidimensionalidade: a educação como instituição e sistema social; como resultado de uma ação, ou seja, quando nos tornamos educados ou somos educados; como processo entre ensino e aprendizagem que produz resultados educacionais; e como currículo, ou seja, conjunto de conteúdos, informações e atividades articulados pedagogicamente.

A problemática da educação expressa-se na investigação e busca pela compreensão dos modos humanos de apreender o mundo e as formas de se instituir processos educativos. Essa problemática tem sido estudada por diversas correntes de pensamento ao longo da história; todavia, a pedagogia tem se constituído como disciplina específica, correlata à educação e focada na busca de soluções para seus problemas. Assim, fundamentados nos trabalhos de Saviani (2007, 2021a, 2021b, 2021c), indicamos que a pedagogia opera numa dupla referência. De um lado, como “reflexão estreitamente ligada à Filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa”, enquanto, por outro lado, trabalha em “sentido empírico e prático” objetivando os meios educacionais (Saviani, 2021a, p. 2).

As origens da pedagogia remontam à antiguidade clássica grega, com a noção de condução de crianças e a busca pela compreensão sobre a problemática da educação (Jaeger, 2013). Tendo em vista sua matriz histórica greco-ocidental, a pedagogia recebeu influências e sentidos religiosos

durante o fortalecimento da cristandade e o período medieval, bem como se sistematizou cientificamente ao longo da modernidade (Cambi, 1999).

Como paradigma histórico-cultural, a modernidade integra o devir do capitalismo, a formação do Estado-Nação, o surgimento da burguesia e do proletariado como classes sociais, a urbanização e a emergência da cientificidade moderna, isto é, uma postura epistemologicamente marcada pelo humanismo secular e o esclarecimento (Russell, 2016; Miceli, 2022). Tais aspectos–aliados à necessidade de formação de massas urbanas e à instituição de novos sistemas escolares em diversos países–ofereceram condições históricas e culturais para a pedagogia constituir-se cientificamente. Nesse sentido, os trabalhos de Comenius (2011), Herbart (2014) e Kant (2021) foram fundamentais.

O desenvolvimento da pedagogia, especialmente nos últimos três séculos, sustentou sua consolidação como campo de reflexões sobre a educação. Contudo, não se trata de um processo homogêneo, mas heterogêneo, marcado por lutas entre perspectivas filosóficas, teóricas e metodológicas divergentes acerca da problemática educacional.

No Brasil, as disputas no campo pedagógico e educacional também se apresentaram e continuam pertinentes. Trata-se de embates epistemológicos e políticos caracterizados pelos vários interesses que permeiam a educação em geral. Desse modo, há “concepções” ou “ideias pedagógicas” distintas, que concentram princípios e finalidades divergentes para a prática educativa (Saviani, 2021a, 2021b).

Ainda segundo Saviani (2021a), as concepções pedagógicas consideram três aspectos: a filosofia da educação, a teoria da educação e a prática pedagógica. No nível da filosofia da educação, são discutidas as bases ontológicas, antropológicas, éticas e políticas do fenômeno educativo; isso significa um espaço de reflexão sobre o ser humano, o conhecimento, a aprendizagem e os sentidos da educação como prática humana. No âmbito da teoria da educação, a pedagogia opera em sentido teórico, como prática teórica que busca mediar e operacionalizar o intercâmbio entre princípios filosóficos de uma dada concepção pedagógica e sua prática pedagógica correlacionada. Finalmente, no terceiro nível, há a prática pedagógica propriamente dita, que expressa a articulação entre os três elementos que constituem uma concepção pedagógica. Ressaltamos que os níveis sugeridos por Saviani (2021a) não são estáticos nem separados, mas interativos, com intensidades e dinâmicas variáveis a depender da concepção pedagógica e do contexto observados.

Com essa perspectiva, ressaltamos que as concepções pedagógicas que permeiam as práticas educativas estão imersas em conjunturas históricas, sociais e culturais, sendo fortemente influenciadas por elas, tanto para se integrarem a essas conjunturas quanto para transformá-las.

Berman (2007), em diálogo com o manifesto comunista de Marx e Engels (2021), afirma que a modernidade tem sido um paradigma histórico-cultural de dissolução de estruturas sólidas e diluição de instituições e práticas sociais. Nessa visão, a modernidade representa um intenso processo

de “desmanche”, no qual tudo o que aparenta ser imutável ou sagrado flexibiliza-se, tornando-se passível de ser comercializado e ser inserido na dinâmica do capitalismo.

Bauman (2001), valendo-se desses pressupostos, afirma que a modernidade tem se intensificado desde meados dos anos 1950 e, conseqüentemente, práticas e instituições sociais têm sido influenciadas e pressionadas a produzir reconfigurações em seus princípios e finalidades, resultando em características diversas daquelas tradicionalmente estabelecidas. Isso tem levado a processos indiscriminados de aceleração, diluição e potencialização, nos quais tudo é transformado em mercadoria e o ser humano é coisificado. Tais fenômenos compõem o que o autor identifica como “modernidade líquida”.

De modo sintético, é possível indicar alguns componentes desse período histórico-cultural, tais como: a difusão de políticas neoliberais, a ascensão do capitalismo rentista, o surgimento e a massificação de novas tecnologias da informação e comunicação, a cultura de consumo exagerado, a crise ecológica, o aprofundamento da desigualdade social, entre outros aspectos que fragilizam as relações humanas e as práticas sociais.

O contexto da modernidade líquida, portanto, gera implicações para a pedagogia uma vez que interage, pressiona e sugere alterações nas concepções pedagógicas subjacentes às práticas educativas, especialmente em aspectos relacionados aos fundamentos e entendimentos epistemológicos, éticos e políticos dessas práticas. Em suma, na modernidade líquida, a teoria e a prática pedagógica são impactadas por alterações sócio-históricas recentes que demandam investigações científicas do e no campo educacional. Assim, no presente artigo, pretendemos contribuir para a construção de respostas à seguinte questão: quais as pressões epistemológicas, éticas e políticas da modernidade líquida sobre a pedagogia?

Buscamos, neste trabalho, oferecer compreensões sobre a articulação entre o contexto de modernidade líquida e a pedagogia como ciência da e para a educação. Especificamente, pretendemos colaborar com entendimentos do contexto histórico-cultural contemporâneo a partir da sociologia de Zygmunt Bauman e indicar as tensões que tal ambiente gera para a pedagogia.

O presente texto adota caráter ensaístico, utilizando-se de uma revisão bibliográfica. Como procedimento de elaboração científica, o ensaio “evoca a liberdade de espírito”, uma vez que permite a livre argumentação por parte dos autores (Adorno, 2003, p. 16). Ademais, com intuito de subsidiar a construção desta investigação, nós conduzimos uma revisão bibliográfica narrativa, uma prática que busca “descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual” sem, necessariamente, fornecer critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. Portanto, a revisão narrativa constitui-se numa “análise de literatura” aliada à “interpretação e análise crítica” dos pesquisadores (Rother, 2007, p. 2).

No que se refere à fundamentação teórico-metodológica deste estudo, baseamo-nos na teoria crítica. Essa fundamentação teórica origina-se do artigo seminal de Max Horkheimer (1980), pu-

blicado na *Zeitschrift für Sozialforschung* (*Revista de Pesquisa Social*, em tradução livre), do *Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt*. Segundo Horkheimer (1980), a teoria crítica distingue-se da teoria tradicional – de origem cartesiana, mecanicista – na relação sujeito-objeto durante a dinâmica de pesquisa em ciências humanas. Ou seja, a suposta neutralidade defendida pela teoria tradicional na produção científica é impossível do ponto de vista da teoria crítica. Tal impossibilidade caracteriza-se pelo fato de um sujeito pesquisador estar imerso em estruturas sociais que condicionam suas opções epistemológicas, metodológicas e, principalmente, a identificação de um objeto para estudo.

Na perspectiva da teoria crítica, os fatos não são meros dados a serem observados, mas produtos históricos que se modificam com o tempo e podem ser alterados pela ação humana. É com essa perspectiva que Nobre (2004) sugere dois princípios da teoria crítica, que são a orientação para a emancipação e o comportamento crítico. De um lado, a orientação emancipatória sugere que todo estudo fundamentado na teoria crítica aponte para recursos que contribuam para o esclarecimento, para a formação de autonomia de pensamento em sujeitos. Por outro lado, a postura crítica denota a ação contínua de questionar eticamente, politicamente e epistemologicamente o processo de produção de conhecimento e seus resultados práticos, instrumentais e tecnológicos.

Herdeira da tradição marxista, a teoria crítica parte da crítica da economia-política marxiana para compreender os possíveis aspectos culturais que sustentam o capitalismo contemporâneo. Em outros termos, a teoria crítica preocupa-se em desvelar os elementos que posicionam e mantêm os sujeitos como reprodutores do sistema político-econômico-social vigente.

Especificamente, para compreender a modernidade líquida, nos aproximamos da hermenêutica sociológica crítica de Zygmunt Bauman (Bauman, 2022a, 2022b, 2022c, 2023). A interpretação sociológica baumaniana baseia-se na teoria crítica da *Escola de Frankfurt* e opera revisões com vistas a entender a dinâmica social global contemporânea. A teoria crítica de Bauman observa a prática social como *práxis* permeada por signos que expressam finalidades éticas e políticas, assim como significados para o agir e o pensar humanos. Nesse sentido, práticas e instituições educativas são produtos culturais que, quando analisados sob tal ponto de vista epistemológico, nos permitem produzir compreensões sobre a existência humana.

Sem nos prendermos à esfera da denúncia, isto é, no apontamento de problemas e tensões, buscamos aliar a teoria crítica à pedagogia crítica, uma concepção contra-hegemônica em educação que subsidia o anúncio, a busca por transformação e o progresso social via educação, portanto mediante práticas educativas emancipatórias.

Compreendemos a pedagogia crítica como postura epistemológica que congrega a humanização da e na educação, a conscientização política de educandos, a dialogicidade da educação, entre outros elementos fundamentados na identificação do ser humano como ser que está sendo na busca de “ser mais” (Freire, 1987, p. 30). Assim, acreditamos que, além de investigar tensões contextuais da modernidade líquida, urge a necessidade de se defender uma práxis educativa “crítica

e criticizadora” (Freire, 2023a, p. 113), que ofereça subsídios significativos e emancipatórios para a formação de pessoas na atualidade.

A opção teórico-metodológica que desenvolvemos neste estudo pode sugerir para alguns leitores a aproximação de autores com perspectivas epistêmicas distintas. Realçamos que esse ecletismo não implica necessariamente em um relativismo epistemológico, nem que acreditemos que tais referências adotem os mesmos fundamentos ontológicos ou epistêmicos. Não obstante, acreditamos que a pluralidade de referenciais enriquece a discussão sobre a temática e reforça sua relevância. Ademais, a escolha pela pluralidade de perspectivas não diminui e nem impede nossa defesa por uma educação crítica voltada para a formação de sociedades justas, solidárias, comunitárias e cooperativas.

O presente texto divide-se em quatro seções. Na primeira, descrevemos sucintamente a modernidade como paradigma histórico-cultural. A segunda seção traz uma caracterização da modernidade líquida, apontando alguns de seus elementos constitutivos. Na terceira parte do texto, buscamos indicar as pressões da modernidade líquida sobre a pedagogia. A última seção apresenta uma defesa da Pedagogia Crítica como concepção pedagógica a ser praticada diante dos desafios da modernidade líquida. Finalmente, tecemos algumas considerações sobre a temática deste artigo.

## MODERNIDADE: UM PARADIGMA HISTÓRICO-CULTURAL

A modernidade é um período histórico e uma condição cultural que articula um *zeitgeist*, um espírito epocal, surgido entre os séculos XVI e XVIII e estendido até os dias atuais, caracterizado por uma série de mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas (Hegel, 2014).

A modernidade tem sido marcada pela ascensão do racionalismo, do individualismo e da secularização, acompanhados por revoluções industriais que transformam continuamente os modos como as sociedades produzem e consomem bens de diversos tipos. A modernidade também trouxe consigo o desenvolvimento do Estado-Nação, da democracia liberal, dos direitos humanos e da globalização, conectando o mundo de maneiras diversas aos padrões medievais ou da antiguidade.

A modernidade é um paradigma, portanto, uma condição histórico-cultural que integra formas de sentir, pensar e agir. Nessa perspectiva, compreendemos a modernidade como época formada com o devir da articulação histórica entre ideias e relações materiais de produção que compõem o desenvolvimento da humanidade e influenciam os modos de se lidar com emoções, de compreender o mundo e de agir sobre o mundo. Assim, concordamos com Freire (2023b, p. 41) quando afirma que “uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude”. Outrossim, uma época histórica também representa “uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação” (Freire, 2023a, p. 61).

Como condição histórica e cultural, a modernidade é composta por valores relacionados aos processos de secularização, esclarecimento e individualização social que estão no bojo da ascensão

do liberalismo político na Europa. Em outras palavras, a cultura moderna é marcada pela distinção entre natureza e civilização, compreendendo o fenômeno civilizatório como expressão do antropocentrismo, do eurocentrismo e do individualismo em práticas e instituições sociais.

Com base em Dussel (2005) e Russell (2016), indicamos que a modernidade procedeu de eventos históricos ocorridos no século XVI e suas implicações decorrentes, isto é: (a) o Renascimento, que ofereceu fundamentos ao humanismo e ao antropocentrismo; (b) a Reforma Protestante, um movimento de ruptura em relação à hegemonia do cristianismo da Igreja Católica Apostólica Romana; (c) as grandes navegações europeias, que possibilitaram a chegada desses povos às Américas, a descoberta de novas rotas comerciais para África e Ásia, o início da globalização e da colonização; e, (d) o surgimento do capitalismo, que em sua fase mercantil teve os Estados como agentes do desenvolvimento econômico, e, em sua fase industrial, teve os novos empreendimentos privados como referência.

Na história das ideias e da filosofia, identificamos a primeira fase da modernidade com o desenvolvimento do racionalismo cartesiano e do empirismo de Francis Bacon, ambos sustentáculos da ciência moderna como nova forma de se compreender a realidade e agir nela, tendo como fundamento os métodos dedutivos ou indutivos.

De meados do século XVIII até o fim do século XIX, a modernidade começou a consolidar-se por meio da “dupla revolução” ocorrida na Europa, conforme nos aponta Hobsbawm (2021). Tratam-se, pois, da revolução industrial na Inglaterra e da revolução política em França. Em decorrência desses fatos, houve o início da formação de sociedades urbanas, industriais e de massa. E, desse modo, surgiram duas novas classes sociais: a burguesia e o proletariado, sendo que essa última tem sido explorada pela outra desde então. A luta entre essas classes emergiu e permanece presente até hoje em espaços, instituições e práticas sociais.

No campo filosófico e científico, o período entre o século XVIII e XIX também foi fértil. Nesse momento, a obra kantiana foi fundamental para o desenvolvimento do saber humano, pois lastreou o Iluminismo, um movimento intelectual e cultural caracterizado pela ênfase na razão, na ciência e no esclarecimento como meios para alcançar progresso e melhoria social. Desse modo, Kant empregou uma “revolução copernicana” na ordem do conhecimento, posicionando a razão – a faculdade distintiva do ser humano – como condição de recurso universal da humanidade (Kant, 2017). Além disso, na virada para o século XIX, Hegel (2014) sugeriu que a trajetória histórica humana estaria articulada ao desenvolvimento da razão. Assim, o progresso da racionalidade seria uma espécie de sentido, um *telos* para o devir humano.

Com efeito, o Iluminismo e a teleologia da razão fundamentaram a identificação da modernidade como projeto progressista e emancipatório, isto é, com o sentido de produzir autonomia moral, esclarecimento e a construção de ordens sociais perfeitas. Todavia, sabe-se que, historicamente, esse projeto não gerou esses resultados, haja vista a produção de guerras globais e a atual crise ecológica, fatos marcantes dos séculos XX e XXI.

Assim, o paradigma moderno alcançou a contemporaneidade carregado de contradições, isso porque a mesma modernidade que congrega aspectos de desenvolvimento econômico, político e epistemológico também trouxe consigo a ampliação da desigualdade social, a alienação e a cultura de consumo de massa.

Na primeira metade do século XX, a modernidade passou por um processo de intensificação, identificado a partir: (a) de novas abordagens administrativas baseadas na instrumentalização da razão, tais como o *taylorismo* e a linha de produção em massa; (b) do surgimento de mídias como o rádio, o cinema e a televisão; e (c) de meios de transporte mais rápidos, como automóveis e aviões.

Em suma, a modernidade integra contradições consideráveis. Por um lado, de forma instrumental, o *ethos* moderno racionaliza, sistematiza e estabelece padrões produtores de ordem social, econômica e política, mediante a instituição de burocracias e leis que geram estabilidade e previsibilidade, mas que também controlam, dominam e reduzem a potencialidade de autonomia humana. De outro lado, impulsionado pela razão emancipatória, pelo progresso tecnológico e a busca incessante pelo novo, a modernidade introduz elementos disruptivos e caóticos.

Finalmente, indicamos que a formação identitária na modernidade tem sofrido influências da lógica de iniciativa individual, representada por valores vinculados ao empreendedorismo e à ética pragmática e utilitarista, que fundamentam a competitividade em relações humanas. Em síntese, a modernidade tem sido um paradigma de origem europeia e ocidental, articulado a valores vinculados ao surgimento, desenvolvimento e consolidação do capitalismo como sistema político-econômico e da burguesia como classe social.

## MODERNIDADE LÍQUIDA: UMA COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Berman (2007), a modernidade é um fenômeno de “desmanche”. Trata-se, portanto, de um processo civilizatório que esvazia sentidos éticos e políticos em práticas e instituições sociais. Nessa perspectiva, a modernidade retira sentidos comunitários e coletivos da dinâmica cultural, pois posiciona qualquer coisa como mercadoria.

A modernização avançou no último século, alcançando uma nova configuração desde meados do século XX. Desse modo, surgiu a ideia de modernidade líquida, termo cunhado por Zygmunt Bauman (2001), que descreve alterações na modernidade. Essas mudanças são caracterizadas pela fluidez e pela transitoriedade de instituições, relações e identidades na sociedade contemporânea. Nesse contexto, as estruturas sociais tornaram-se flexíveis e instáveis, dificultando a manutenção de relações, práticas e instituições sociais duradouras.

Realçamos que o devir da globalização, da tecnologia e do capitalismo contribuíram e contribuem para essa liquidez, criando um ambiente em constante mudanças e gerador de incertezas. Como resultado, tal dinâmica produz sensações e percepções difusas de insegurança, surgidas com

a fragmentação social, o individualismo exacerbado e a falta de raízes culturais firmes, expressando uma contemporaneidade onde as certezas são efêmeras e as conexões humanas cada vez mais superficiais.

Modernidade líquida é, pois, uma identificação do contemporâneo, compreendido aqui como o período histórico-cultural compartilhado pelas várias sociedades do planeta a partir dos anos 1950 – em especial os países ocidentais ou fortemente influenciados por esses. Essa época trouxe reverberações que “rebatem” em práticas e instituições sociais. Para Bauman (2001, 2007, 2010), esse período pode ser identificado como uma transição paradigmática na qual a modernidade “sólida” teve seus fundamentos “diluídos”, apresentando novas características.

Consideramos a modernidade líquida como um período crítico de crises e oportunidades. Dessa forma, junto a Bauman (2021), sugerimos que é possível aos seres humanos agirem tanto para a formação de uma sociedade global emancipatória, comunitária, solidária e cooperativa, quanto para a manutenção do *status quo* contemporâneo e consolidação de condições sociais desiguais e desumanas.

Em termos históricos, alguns eventos que marcaram a emergência da modernidade líquida são: a intensificação da globalização e a crise do Estado-Nação; o fim do Estado de Bem-Estar em alguns países ricos, a emergência de políticas neoliberais em vários países, juntamente com a ascensão do capitalismo financeiro-rentista; os movimentos contraculturais de 1968; a queda do Muro de Berlim, o fim do socialismo soviético e o surgimento do socialismo chinês; e o aparecimento e a difusão de novas tecnologias da informação e comunicação, como microcomputadores, aparelhos celulares, *internet*, redes sociais digitais e inteligências artificiais.

Sociologicamente, os elementos mencionados anteriormente têm diluído a modernidade sólida fundada no racionalismo, na ideia de progresso indiscriminado e na busca pela formação de uma ordem social ideal (Bauman, 1999, 2001). Segundo Bauman (2001), a modernidade líquida gerou ou intensificou a ética individualista e competitiva, que fragiliza relações humanas; a cultura de consumo exacerbado, com produção de lixo em larga escala e a crise ecológica decorrente; percepções e sensações de compressão de espaço-tempo, de forma que a vida e o cotidiano nos aparentam breves, acelerados, frágeis ou banais; um dualismo entre formas de ação humana on-line e off-line, identificado em usos contemporâneos da *internet*, de novas mídias e redes sociais digitais; novas divisões políticas marcadas pelo extremismo ideológico (em especial de extrema-direita) e ausência de diálogo; e, por fim, um aprofundamento da desigualdade social, identificada na concentração de riquezas por uma parcela ínfima da sociedade global.

Infelizmente, a modernidade líquida expressa-se como contexto de incertezas intensas. A instabilidade econômica permeia a vida de muitos, em especial das pessoas mais pobres. As novas tecnologias da informação, por sua vez, adicionaram outras camadas de insegurança à medida que surgiram, redefinindo formas de se viver e trabalhar e acrescentando novos dilemas morais. Além disso, o aprofundamento da polarização política tem ampliado tensões para a democracia e a co-

esão social. Igualmente, as mudanças climáticas colocam em dúvida a sustentabilidade global da humanidade.

Quando afirmamos que o ser humano vive com incertezas, insegurança e instabilidade, não temos a ingenuidade de indicar isso como algo novo. Afinal, os medos gerados pela natureza como entidade incontrolável, ou pela brevidade da vida humana, ou pela possibilidade de se sentir inadequado socialmente, marcaram e ainda perseguem a condição humana. São, portanto, características há muito tempo debatidas. Contudo, ressaltamos que as condições históricas e culturais contemporâneas são intensas e geram problemáticas que não podem ser negligenciadas pelos humanos em geral, pois, caso o sejam, seríamos coniventes com uma dinâmica cultural produtora de indignidade e desumanidade.

Os tempos líquidos contemporâneos geram pressões sobre práticas e instituições sociais. Essas tensões se apresentam como desafios de ordem ética, política e epistemológica para as diversas atividades humanas. A educação, como fenômeno humano, coletivo e historicamente datado, e a pedagogia, como ciência da educação, não escapam das influências contextuais da modernidade líquida. Desse modo, torna-se necessário construir compreensões desse fenômeno, isto é, dessas tensões. Acreditamos que tal movimento pode oferecer apreensões das condições que pressionam os fundamentos presentes na *práxis* educativa.

## **PEDAGOGIA E CONTEMPORANEIDADE: TENSÕES DA MODERNIDADE LÍQUIDA**

“Ninguém escapa da educação”, assim nos fala Brandão (2007, p. 7) na abertura de seu livro, que a define. Tal afirmação sugere a inexorabilidade do processo educativo como fenômeno humano, histórico, cultural e social. De fato, o ser humano se torna humano mediante humanização, conscientização de si ou, em um só termo, educação.

Como algo fundamental para o devir da humanidade, a educação é objeto de diversas perspectivas científicas e disciplinares, sendo também um intenso campo de lutas no qual concorrem ideologias, princípios éticos e fundamentos teóricos divergentes.

Temos como pressuposto a identificação e a defesa da pedagogia como ciência da e para a educação. Por conseguinte, nos juntamos a Libâneo (2003), Franco (2003), Severo e Pimenta (2015) e Saviani (2021a), indicando a pedagogia como disciplina que se dedica exclusivamente à educação, sendo a única capaz de integrar esforços de outros campos científicos e conduzir um processo epistemológico de descrição, explicação, compreensão e modificação da *práxis* educativa.

Como ciência da educação, a pedagogia busca compreender a dinâmica e o funcionamento do fenômeno educacional, explorando seus aspectos cognitivos, emocionais, culturais, históricos e sociais. Ao se debruçar sobre a educação como objeto de estudo, pedagogos buscam desvelar

elementos que permeiam a humanização do ser humano e os condicionantes externos que a influenciam.

Destacamos que a *práxis* educativa é conduzida a partir de concepções que a subsidiam. Essas concepções, tradicionalmente identificadas como ideias pedagógicas, fornecem fundamentos teóricos que orientam a prática educacional. Por exemplo, concepções tradicionais, baseadas na autoridade do professor e na suposta noção de transmissão de conhecimento, contrastam com as ideias produtivistas contemporâneas que enfatizam a participação ativa do aluno e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais necessárias, sob o ponto de vista que identifica a educação como instrumento de formação para o trabalho inserido na lógica de manutenção do capitalismo contemporâneo. De modo divergente, concepções pedagógicas críticas destacam a importância da conscientização social e da transformação em estruturas de poder por meio da educação. Ressaltamos que quaisquer concepções pedagógicas estão socialmente e historicamente condicionadas. Assim a investigação, análise e compreensão dessas concepções pedagógicas são essenciais como movimentos reflexivos sobre a historicidade da educação e de seus fundamentos.

Estudar historicamente e sociologicamente a pedagogia ressalta a importância de compreender como teorias e práticas educacionais se desenvolveram e desenvolvem ao longo do tempo. Desde os primórdios da civilização, a educação tem sido uma preocupação central de sociedades humanas, com diferentes abordagens pedagógicas surgindo em resposta às demandas e valores predominantes em cada época. Da antiguidade até a contemporaneidade, a história da pedagogia integra uma variedade de teorias, métodos e filosofias educacionais. Por conseguinte, contextualizar as práticas educacionais nos oferece condições para reconhecer que as concepções pedagógicas são produtos históricos e culturalmente situados, sujeitos a mudanças e transformações.

As origens da pedagogia remontam à antiguidade grega. Na Grécia antiga, havia uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento integral do indivíduo, congregando elementos físico-corporais, intelectuais e morais. A forma escolar grega buscava cultivar o conhecimento e a virtude alicerçados no ideal ético da *areté* (excelência ou perfeição no saber-fazer de qualquer prática). Desse modo, os ideais formativos gregos enfatizavam a importância do desenvolvimento do caráter e da sabedoria (Jaeger, 2013). A pedagogia grega, assim, influenciou profundamente as concepções educacionais posteriores, apontando para a importância da formação humana como processo de produção de cultura no ser humano, estabelecendo a distinção entre o humano como ser vivo e ser social.

No contexto da Idade Média, a educação ocorreu sob a égide da Igreja Católica, e as escolas monásticas e colégios desempenharam função central na passagem intergeracional de cultura e conhecimento. O currículo dessas instituições enfatizava o estudo teológico, sendo esse altamente hierárquico, baseado na memorização e na repetição (Cambi, 1999). Embora a educação na Idade Média tenha sido limitada às elites religiosas das sociedades, ela estabeleceu bases para o desenvolvimento posterior do sistema educacional ocidental, influenciando tanto as instituições educacio-

nais quanto as concepções pedagógicas que perduraram ao longo dos séculos seguintes. Conforme Saviani (2021a), tal influência se deu, principalmente, pelo advento da concepção pedagógica tradicional, com caráter essencialista e religioso, produzida mediante práticas educativas que tinham o professor como eixo central do processo educacional.

Com o Renascimento e a ascensão da modernidade, houve uma transformação significativa nas concepções e práticas pedagógicas, marcando a transição para um modelo secular e humanista. As ideias humanistas, centradas no potencial e na dignidade do ser humano, permearam as abordagens pedagógicas da época, o que proporcionou bases para a sistematização científica da pedagogia.

A partir da Revolução Francesa, em 1789, e com o processo de formação de novas urbanizações, ocorreu o surgimento de sistemas escolares nacionais direcionados por finalidades éticas e políticas que consideravam a educação como uma necessidade universal e acessível a um número maior de pessoas. O surgimento das primeiras universidades seculares e o desenvolvimento do sistema escolar público foram marcos relevantes dessa fase da modernidade. Assim, a pedagogia da época foi fortemente influenciada por ideais iluministas (Cambi, 1999).

Ressaltamos que o Renascimento e a modernidade representaram uma fase inicial de afastamento das estruturas sociais e educacionais tradicionais da Idade Média, o que abriu caminhos para concepções pedagógicas seculares, humanistas e científicas, centradas no desenvolvimento do indivíduo como ser esclarecido e moralmente autônomo. Desse modo, no século XIX, o filósofo Immanuel Kant (2021) afirmou a necessidade de se constituir uma racionalização, portanto, uma ciência da educação. Tal processo seria, segundo ele, a pedagogia. Nessa concepção, a pedagogia seria não somente uma orientação moral da educação, mas esforço sistemático e intencional de compreensão das práticas educativas.

Após os trabalhos de Kant, Herbart (2014) buscou sistematizar os princípios de uma pedagogia científica e, desse modo, sua obra foi fundamental para impulsionar os debates sobre o estatuto científico e epistemológico desse campo disciplinar.

Com o final do século XIX e início do século XX, as ideias pedagógicas passaram por uma renovação. Críticas ao modelo tradicional de ensino e as novas demandas do capitalismo *fordista* ofereceram bases para o surgimento de concepções pedagógicas centradas no aluno, que enfatizavam a experimentação, a autonomia e o desenvolvimento de práticas ativas como recursos para a aprendizagem. O novo movimento reformador ficou conhecido como educação nova ou movimento *escolanovista*.

Os princípios da Escola Nova incluíam a individualização do ensino, adaptando-se às necessidades e interesses de cada aluno, a valorização da experiência e da atividade como formas de aprendizagem significativa. Assim, o movimento reformador teve impacto duradouro no sistema

educacional, contribuindo para a evolução em métodos de ensino, tais como as metodologias ativas que continuam a ser assunto no campo educacional contemporâneo.

Em meados do século XX ocorreu o surgimento e a difusão de teorias do capital humano. Segundo Saviani (2021a), as teorias do capital humano tiveram início com as obras seminais de Theodore Schultz, *O valor econômico da educação* e *Teoria do Capital Humano* (Schultz, 1967, 1973). Essas perspectivas teóricas reposicionaram a educação no quadro social mais amplo, proporcionando condições para o que Saviani chama de “concepções pedagógicas produtivistas”. Do ponto de vista dessas ideias, a educação serve como fundamento de desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho. Assim, segundo essa perspectiva, o aluno deve passar por processos formativos que o prepare e insira adequadamente na dinâmica do capitalismo contemporâneo, seguindo a lógica da adaptabilidade às mudanças tecnológicas rápidas e constantes que a contemporaneidade apresenta. Se, por um lado, as concepções tradicionais tinham como foco o professor e, por outro lado, o *escolanovismo* centralizava o aluno, para as concepções produtivistas, vinculadas às teorias do capital humano, o eixo central da educação são os meios, isto é, os recursos tecnológicos utilizados por professores e alunos como recursos de ensino e aprendizagem.

Realçamos que, na atualidade, as concepções pedagógicas produtivistas têm se tornado cada vez mais hegemônicas na educação. Nesse contexto, a educação tem sido vista como investimento que visa aumentar o capital humano de uma sociedade, ou seja, o conjunto de habilidades, competências e atributos que os indivíduos possuem e que podem contribuir para o desenvolvimento econômico, seja ele individual ou coletivo.

A concepção pedagógica ligada às teorias do capital humano geralmente propaga a ideia de práticas educacionais orientadas por e para resultados, com foco em avaliações de alunos, professores e escolas. Esse aspecto também se apresenta em políticas educacionais que valorizam a padronização curricular, testes em larga escala e medidas de desempenho baseadas em dados quantitativos.

As concepções produtivistas defendem a necessidade de os alunos estarem dispostos a aprender continuamente. Tão ou mais importante do que outros elementos que compõem o fenômeno educacional está a percepção da importância de “aprender a aprender”. Para Duarte (2001), a lógica do “aprender a aprender” é uma abordagem superficial que não leva em consideração as complexidades da educação. Essa perspectiva negligencia aspectos importantes, como o contexto social, cultural e político em que a aprendizagem ocorre, focalizando apenas habilidades cognitivas individuais. Além disso, a concepção produtivista tende a perpetuar desigualdades sociais ao atribuir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente aos indivíduos, desconsiderando as condições históricas, culturais e sociais que influenciam o ensino e a aprendizagem.

No caso brasileiro, as concepções pedagógicas tradicionais foram amplamente difundidas até o final do século XIX. Seja em versão religiosa ou laica, as abordagens tradicionais começaram a ser criticadas somente no início do século XX, com a chegada de ideias *escolanovistas* e novos mo-

vimentos reformadores, defensores da inclusão de práticas ativas que consideravam o aluno como aspecto central no processo formativo (Saviani, 2021a, 2021b).

Desde meados do século XX, o Brasil também não escapou das mudanças histórico-culturais da modernidade e recebeu influências de concepções pedagógicas produtivistas vinculadas à ideia de capital humano. Destacamos que, em nosso país, as concepções pedagógicas tradicionais, *escolanovistas* e produtivistas tornaram-se hegemônicas e convivem entre si, expressando-se com menos ou mais força a depender dos contextos sociais e culturais nos quais estão inseridas.

No entanto, junto a Saviani (2021a), afirmamos que as ideias pedagógicas *escolanovistas* e produtivistas têm sido reformuladas, sendo reorganizadas e difundidas sob novas formas e de modo intensificado, gerando um cenário no qual a educação encontra-se mercantilizada e o tecnicismo consolidado como sua base. Assim, professores e alunos têm tido suas funções educacionais reduzidas em detrimento dos meios, técnicas, instrumentos e recursos que, atualmente, têm sido posicionados como eixos centrais da educação. Um posicionamento que reduz o esforço teórico, portanto, a reflexão na *práxis* educativa, dissolvendo a teoria na prática, tornando-a cada vez mais tecnicista. Um fenômeno que se ajusta à lógica da modernidade líquida.

Destacamos que “[...] a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo” ao longo do tempo (Saviani, 2021a, p. 94). Assim, suas versões neoprodutivistas e/ou neotecnistas apresentam-se cada vez mais fortalecidas sob a égide de novas nomenclaturas, tais como metodologias ativas, aprendizagens baseadas em projetos, entre outros termos que, no fundo, são meros *slogans*.

Tomamos a noção de “*slogans educacionais*” a partir de Scheffler (1974), para sugerir que tais práticas são, na verdade, novos produtos vendidos ao “sabor” dos interesses mercadológicos, ofertados por empresas de consultoria educacional que têm comercializado, especialmente no Brasil, pacotes didáticos e de formação docente. Com isso, os *slogans* mencionados anteriormente são palavras que servem como recursos discursivos para facilitar o comércio desses serviços.

A venda de serviços educacionais sob a forma de sistemas de ensino tem sido largamente estudada no âmbito da pesquisa educacional brasileira, com destaque para o trabalho de Adrião *et al.* (2009). De nosso ponto de vista, o intenso processo de mercantilização apresenta evidências de influências contextuais da modernidade líquida na pedagogia. Em outros termos, os tempos líquidos são marcados pelo consumo exagerado e pela transformação de bens e direitos públicos em mercadorias. Assim, a pedagogia também não escapa dessa condição.

A modernidade líquida é um contexto que condiciona múltiplos fenômenos, instituições e práticas sociais. Trata-se, pois, de uma época marcada pelo individualismo, pelo consumismo, pela fragmentação social e a consolidação de políticas neoliberais que relegam o Estado a um mero agente regulador de mercados (Bauman, 2000, 2021).

A individualização, o consumismo desenfreado, a fragilização de laços humanos e a privatização mercadológica de bens e direitos públicos implicam diretamente na dinâmica educacional (Bauman, 2004, 2008a, 2008b, 2021). Nesse sentido, destacamos que, além da comercialização de sistemas apostilados de ensino, há, no Brasil, a fragilização dos cursos de Pedagogia mediante a ampliação e difusão de uma formação aligeirada, especialmente identificada na massificação de cursos de graduação presenciais ou virtuais de curta duração.

A mercantilização da formação pedagógica no Brasil expressa-se pelos números elevados, porque, no país, mais de 80% de alunos matriculados em cursos de licenciaturas (ou seja, aqueles que têm algum nível ou tipo de formação pedagógica) estão inseridos em cursos de graduação à distância que, geralmente, são mais baratos e detêm menor qualidade (INEP, 2023).

Além da formação acelerada, articulada à dinâmica veloz e fluída da modernidade líquida, não podemos deixar de mencionar a infraestrutura precária presente em grande parte das escolas públicas, assim como as baixas remunerações e condições ruins de trabalho. Esses aspectos se entrecruzam e produzem um cenário de precarização, tanto do ponto de vista da formação, quanto do ponto de vista do cotidiano laboral. Tal fragilização foi identificada por Lima (2018) como “pedagogia líquida”.

Portanto, a modernidade líquida gera desafios profundos para a pedagogia, pois integra tensões epistemológicas, éticas e políticas que impactam os princípios e finalidades de práticas educacionais. No que se refere ao aspecto epistemológico, a relativização do conhecimento científico por meio de novas tecnologias de comunicação fragiliza a pedagogia como campo científico. Não obstante, tal processo se coaduna com o tecnicismo que reduz a pedagogia à docência e, pior ainda, à mera condução de técnicas educativas. Em relação à ética, a modernidade líquida esvazia o sentido humanista da educação, pois dissolve a relevância da conscientização de si e do esclarecimento como fundamentos educacionais, identificando o processo formativo como base para o “aprender a aprender” e a adequação conformista à lógica mercadológica contemporânea. Finalmente, do ponto de vista político, o individualismo e a cultura competitiva fragmentam laços comunitários e solidários, gerando alienação e transformando a educação e a pedagogia em fenômenos de formação “bancária” (Freire, 1987, p. 58), o que afasta suas possibilidades emancipatórias como recurso para a construção de justiça social.

As pressões da modernidade líquida evidenciam que as concepções pedagógicas tradicionais, *escolanovistas* ou produtivistas não ofereceram condições para a construção de um ambiente social global digno e humanizado. Muito pelo contrário, tais concepções pedagógicas produziram, ou negligenciaram, ou também sustentaram, aspectos que compõem o paradigma líquido-moderno contemporâneo. Urge, pois, uma outra concepção pedagógica.

## PARA TORNAR HEGEMÔNICO O CONTRA-HEGEMÔNICO: A URGÊNCIA DA PEDAGOGIA CRÍTICA

O posicionamento da pedagogia como produtora e reprodutora de meras técnicas de ensino está articulado ao devir da modernidade líquida. Nessa perspectiva, a pedagogia abandona sua constituição como ciência da educação para tornar-se mera tecnologia social. Portanto:

À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser articuladora de um projeto de sociedade. Assim ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social (Franco, 2003, p. 69-70).

De nosso ponto de vista, o apontamento de Franco (2003) continua relevante. O estudo recente de Pimenta, Andrade Pinto e Severo (2022) corrobora esses pontos ao evidenciar a trajetória de fragilização da pedagogia no Brasil, seja como ciência, curso ou profissão. Diante do contexto da modernidade líquida, observamos um desgaste considerável que aponta para a urgência e a necessidade de uma reorientação no campo das concepções pedagógicas. Essa reorientação busca subsidiar políticas e práticas educacionais com novas perspectivas epistemológicas, éticas e políticas.

Segundo Saviani (2021c), existem teorias não críticas e teorias críticas sobre educação. Essas teorias fazem parte das concepções pedagógicas, estabelecendo articulações entre princípios filosóficos e a prática educativa concretamente realizada. Para o autor, as teorias não críticas são aquelas que não reconhecem nem questionam a educação como fenômeno de marginalização, ou seja, de exclusão de indivíduos dentro da sociedade; entre elas, podemos destacar as teorias tradicionais, *escolanovistas* e *produtivistas*. De modo contrário, as teorias críticas se desdobram em duas vertentes, a saber, as crítico-reprodutivistas e as críticas em sentido estrito.

As teorias crítico-reprodutivistas identificam a educação como fenômeno reprodutor de estruturas sociais opressoras e desiguais, contudo não identificam na escola ou no fenômeno educativo possibilidades de transformação social. Para Saviani (2021c, p. 24), as teorias crítico-reprodutivistas têm o mérito de denunciar a escola como recurso de reprodução social; no entanto “contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade”. Assim, dentre as teorias crítico-reprodutivistas, pode-se identificar os estudos de Althusser (2022), assim como a obra de Bourdieu e Passeron (2023).

Diante do exposto até aqui, ressaltamos a urgência de uma teoria crítica educacional em sentido estrito. Defendemos, portanto, a necessidade de uma pedagogia crítico-dialética que reconheça a educação como fenômeno de humanização, de conscientização política, como um bem e direito público, e como um recurso para a transformação social. Entretanto, destacamos que essa não é uma proposta nova, mas sim contra-hegemônica. De modo geral, as teorias não críticas têm sido

dominantes no campo científico e nas práticas educacionais, o que tem dificultado a construção da *práxis* pedagógica emancipatória.

As noções de hegemonia e contra-hegemonia ganharam maior atenção a partir dos trabalhos de Antônio Gramsci. A noção de hegemonia descreve a maneira pela qual uma classe dominante mantém seu controle cultural e ideológico sobre a sociedade, indo além do uso da força ou do poder econômico. A hegemonia seria um processo pelo qual a classe dominante impõe uma visão de mundo que é aceita como “natural” ou comum pela maioria da sociedade. Esse processo é sustentado por instituições culturais e educacionais que difundem valores e normas que legitimam a posição da classe dominante. A contra-hegemonia, por outro lado, refere-se aos esforços para desafiar e transformar essas estruturas ideológicas e culturais, buscando estabelecer uma sociedade que expresse os interesses de classes subalternizadas. Movimentos contra-hegemônicos, segundo Gramsci, são necessários para a formação de uma nova cultura política que possa substituir a hegemonia existente e, eventualmente, transformar a estrutura de poder da sociedade (Gramsci, 1999). Assim, a noção de hegemonia colabora para a compreensão crítica do ser social “[...] através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (Gramsci, 1999, p. 103).

Realçamos, portanto, que a hegemonia de teorias não críticas em educação não se consolidou sem resistências. Ainda que focado na didática, um campo pedagógico, o trabalho de Pimenta (2019) aponta que, desde os anos 1970, ocorreram e ainda ocorrem “ondas críticas”. Estas, a partir de perspectivas epistemológicas crítico-emancipatórias, operam *práxis* contra-hegemônicas em processos de ensino e aprendizagem. Contudo, como ressaltamos na seção anterior deste ensaio, a concepção produtivista em educação tem sido resistente aos movimentos de insurgência crítica.

Em suma, acreditamos que, para lidar com o contexto líquido-moderno, a pedagogia crítica constitui-se em um referencial relevante, isso porque integra princípios epistemológicos, éticos e políticos que identificam a educação como prática social dialógica e com caráter emancipatório. A partir de Giroux (2016), compreendemos a pedagogia crítica como um movimento educacional orientado pelo princípio de ajudar estudantes a desenvolver o esclarecimento, o pensamento autônomo, assim como reconhecer tendências autoritárias, conectando conhecimento, verdade e poder, e ensinando, portanto, a ler o mundo como uma forma de luta por justiça e democracia.

Ainda segundo Giroux (2016), a pedagogia crítica tem Paulo Freire como difusor original. Essa concepção pedagógica identifica a não neutralidade da educação e pretende desenvolver nos alunos uma “permanente atitude crítica” (Freire, 2023b, p. 61), de modo a combater a alienação, um fenômeno que, nos tempos líquido-modernos, tem sido cada vez mais presente.

A *práxis* pedagógica crítica valoriza o diálogo e a comunicação horizontal entre alunos e professores. Em vez de serem receptores de conhecimento, os alunos são encorajados a questionar, debater e colaborar na construção de conhecimento. Isso não apenas incentiva o desenvolvimento

de habilidades cognitivas, mas também fortalece a voz e a ação política dos estudantes, capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos e engajados.

Ao desafiar as estruturas de poder e formas de opressão presentes na sociedade, a pedagogia crítica cria ambientes educacionais inclusivos e democráticos. Isso implica o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, portanto, étnica, racial, de gênero e de outras identidades, bem como o enfrentamento ao racismo, ao sexismo e outras formas de discriminação.

A pedagogia crítica também se preocupa em conectar o aprendizado à ação político-social transformadora. Práticas pedagógicas críticas incentivam alunos a aplicar seu conhecimento na produção de soluções para desafios e problemas de suas comunidades, o que fomenta a cidadania e a construção de um mundo justo e solidário.

A urgência da pedagogia crítica está relacionada à necessidade de se formar pessoas em condições de lidar com os desafios do mundo líquido-moderno. Na contemporaneidade, enfrentamos problemas complexos, como as mudanças climáticas, a desigualdade econômica, o racismo estrutural, entre outros. Esses desafios exigem práticas pedagógicas que superem a ideia de transmissão automática de conhecimento. Indicamos a pedagogia crítica como perspectiva educacional que responde a essas necessidades, levando os alunos a se tornarem agentes de mudança e progresso sociais.

Para que a pedagogia crítica se torne hegemônica, serão essenciais a formulação e a defesa de políticas educacionais fundamentadas em princípios crítico-dialéticos. Além disso, serão necessários investimentos que modifiquem princípios epistemológicos, éticos e políticos da e na formação de professores e pedagogos. Ademais, será imprescindível o engajamento de instituições, associações, movimentos e organizações sociais variados que fortaleçam sua disseminação e implementação. Em suma, a pedagogia crítica tornar-se-á hegemônica se for compreendida e estimulada como um movimento político nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pressões da modernidade líquida para a pedagogia são multifacetadas e complexas. Em primeiro lugar, destaca-se a rápida evolução tecnológica, que exige adaptações pedagógicas constantes para acompanhar as mudanças nos modos como informações são acessadas e o conhecimento produzido.

Além disso, a fluidez das relações sociais e a fragmentação identitária tornaram desafiador o estabelecimento de vínculos duradouros entre alunos e professores, exigindo abordagens pedagógicas dialógicas, sensíveis às diferentes necessidades e contextos educacionais.

Outras pressões incluem o individualismo e o consumismo na sociedade contemporânea, os quais podem impactar negativamente o ambiente escolar ao incentivar valores como a competição desenfreada, assim como fomentar o comércio de serviços e produtos educacionais.

Outrossim, a globalização e a interconexão crescente entre culturas e sociedades ressaltam a necessidade de concepções pedagógicas críticas, interculturais, lastreadas na ética da alteridade.

Finalmente, as desigualdades sociais e econômicas dos tempos líquido-modernos representam desafios significativos para a pedagogia, mas também oferecem oportunidades para se repensar e reimaginar a função da educação na contemporaneidade, em especial sua potencialidade como recurso para a construção de um mundo justo e sustentável.

Esperamos, com este estudo, contribuir para a compreensão de que a fragilização da pedagogia na contemporaneidade não é um fenômeno gerado de modo recente, mas que acompanha a constituição do paradigma moderno e se intensifica na modernidade líquida. Assim, apontamos que a superação do esvaziamento ético e político em práticas educacionais, evidenciado pela hegemonia do tecnicismo, depende de reconfigurações em elementos constitutivos da modernidade, como o individualismo, a racionalidade instrumental e a mercantilização indiscriminada.

Acreditamos que, a partir deste estudo, novas pesquisas possam surgir e colaborar na construção de subsídios para práticas e políticas educacionais que considerem o contexto sociológico contemporâneo e contribuam para o fortalecimento e a solidificação da pedagogia como campo científico e profissional.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Notas de literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A Ética é possível num mundo de consumidores?** Rio Janeiro: Zahar, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Esboços de uma Teoria da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022a.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022b.

BAUMAN, Zygmunt. **Hermenêutica e ciência social**: abordagens da compreensão. São Paulo: Editora UNESP, 2022c.

BAUMAN, Zygmunt. **Para uma sociologia crítica**: um ensaio sobre o senso comum e a emancipação. São Paulo: Editora UNESP, 2023.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: EDUNESP, 1999.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 24-34.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 296-306, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – Vol. 1**: Introdução ao estudo da Filosofia; a Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2014.
- HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções, 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, Max; BENJAMIN, Walter *et al.* (Orgs.). **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 117-161.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2003.
- LIMA, Claudia de Medeiros. Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 253, p. 589-604, 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Lafonte, 2021.
- MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MICELI, Paulo. **História Moderna**. São Paulo: Contexto, 2022.
- NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Claudio; ZEN, Giovana. (Orgs.) **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANDRADE PINTO, Umberto; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, p. e38956, 2022.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007.
- RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de**

**pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 479-493, set./dez. 2015.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: EDUSP, 1974.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

#### COMO CITAR — APA

Rabelo, R. A. da S. V., & Almeida, M. I. de. (2024). A pedagogia em contexto de modernidade líquida: tensões epistemológicas, éticas e políticas. *PARADIGMA*, XLV (Edición Temática 1), e2024004. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024004.id1549>.

#### COMO CITAR — ABNT

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques; ALMEIDA, Maria Isabel de. A pedagogia em contexto de modernidade líquida: tensões epistemológicas, éticas e políticas. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024004, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024004.id1549>.

#### HISTÓRICO

Submetido: 18 de marzo de 2024.

Aprobado: 25 de junio de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

#### EDITOR

Fredy E. González 

#### ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres