

# O CARÁTER PERMANENTE DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA MODERNIDADE LÍQUIDA

*THE PERMANENT CHARACTER OF LEARNING IN THE CONTEXT OF NET MODERNITY*

*Mário José Puhl*

Fundação Educacional Machado de Assis, Santa Rosa, RS, Brasil. E-mail: mariopuhl@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9983-7091>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i2.21>

Recebido em: 12.05.2020

Aceito em: 04.08.2020

**Resumo:** O presente artigo aborda a aprendizagem humana em caráter permanente no ambiente da modernidade líquida e no contexto da pandemia da COVID-19. Contextos que apresentam desdobramentos na e para a educação, apresentando-lhe distintos desafios em termos pedagógicos e de organização do tempo e espaço escolar. Enfrenta-se o problema de como Bauman compreende a aprendizagem em sentido permanente no contexto da modernidade líquida e quais são os possíveis desdobramentos ao processo educacional. O percurso metodológico segue a revisão de literatura, com tratamento qualitativo dos dados, objetivando compreender como este pensador caracteriza o caráter permanente no contexto da modernidade líquida e seus desdobramentos na práxis educacional. As sociedades modernas reconhecem a soberania das decisões políticas como resultado das escolhas de cada cidadão, ao mesmo tempo em que o exercício da participação e da cidadania é um processo permanente. A dinâmica pragmática da educação, sintonizada com os interesses econômicos a aprendizagem permanente é direcionada para a lógica da substituição do conhecimento pela informação e do constante esquecimento desta, pela troca de uma informação por outra. A memória e seus sentidos educacionais e epistemológicos é substituída pelo esquecimento, menos o da aprendizagem constante. A educação permanente, pautada no conhecimento, pode potencializar as condições de participação futura na sociedade, contribuir na compreensão alargada dos fenômenos humanos e naturais, na apresentação dialogada dos argumentos e orientar a tomada de decisões e deliberações.

**Palavras-chave:** Bauman. Educação. Conhecimento. Informação.

**Abstract:** This article deals with human learning on a permanent basis in the environment of liquid modernity and in the context of the COVID-19 pandemic. Contexts that unfold in and for education, presenting different challenges in terms of teaching and organization of time and school space. We face the problem of how Bauman understands learning in a permanent sense in the context of liquid modernity and what are the possible consequences of the educational process. The methodological path follows the literature review, with qualitative treatment of the data, aiming to understand how this thinker characterizes the permanent character in the context of liquid modernity and its developments in educational praxis. Modern societies recognize the sovereignty of political decisions as a result of the choices of each citizen, while the exercise of participation and citizenship is a permanent process. The pragmatic dynamics of education, in tune with economic interests, permanent learning is directed towards the logic of replacing knowledge with information and its constant forgetfulness, by exchanging one information for another. Memory and its educational and epistemological meanings are replaced by forgetfulness, less that of constant learning. Permanent education, based on knowledge, can enhance the conditions for future participation in society, contribute to a broader understanding of human and natural phenomena, in the dialogued presentation of arguments and guide decision-making and deliberations.

**Keywords:** Bauman. Educatio. Knowledge. Information.



## 1 Introdução

A preocupação com a educação dos indivíduos que constituem as sociedades se faz presente no mundo há muitos séculos. Práxis social com intencionalidades e permeada por tensionamentos em torno do seu sentido, do percurso pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados, da formação docente, dentre outros aspectos. É permeada por compreensões da condição humana e de efetivação desta compreensão, bem como pelas relações humanas em sociedade a serem criadas, reguladas e instituídas, permitindo condições razoáveis de um mundo comum.

Paralelo a estes aspectos, a educação vem sendo acompanhada e, possivelmente, influenciada por eventos que não são causados por ela e também não configuram objeto de responsabilidade pela sua resolução, tal como o COVID-19. No entanto, um evento desta natureza, tem desdobramentos na e para a educação, em vários aspectos, apresentando-lhe muitos desafios e provocações.

Uma das tarefas colocadas à educação escolarizada, neste tempo de pandemia, refere-se à aprendizagem. Balizado, basicamente, no pensamento de Bauman, este capítulo aborda a temática da aprendizagem permanente, a transição do paradigma educacional centrado no ensino para a aprendizagem e suas possíveis interfaces com o contexto da crise em saúde pública na qual a humanidade se encontra. Defende-se o princípio do direito à educação de caráter laico e na instituição pública laica, a escola, como aspecto centrais à formação da cidadania.

## 2 A educação na modernidade

A temática da educação e a preocupação com a sua instituição na condição de uma política pública tem sido uma das tônicas dos pensadores do movimento filosófico do Iluminismo. O acesso ao conhecimento, historicamente produzido e em caráter científico, constitui um dos pilares da modernidade ocidental, como condição central para a formação do cidadão e a constituição de sua autonomia ou maioridade. Um acesso instituído e caracterizado no espaço, lugar e tempo, a Escola, cuja instituição deveria ser de caráter republicano e realizadora desse direito elementar e potencializador do exercício da cidadania, no mundo público.

A escola, no entendimento de teóricos do Iluminismo moderno, dentre os quais é possível destacar Condorcet, Kant e Rousseau, para concretizar as finalidades de sua criação e instituição, deve possuir um caráter laico. O princípio da laicidade contempla o aspecto da universalidade no acesso, isto é, todas as pessoas independentemente de sua condição social, econômica, origem étnica, credo religioso ou outro aspecto caracterizador, possui o direito à educação escolar. Reconhece-se, neste pressuposto, o indivíduo como um sujeito de direitos e, dentre eles, ao conhecimento científico. Além da universalidade, a escola é laica na medida em que efetiva a livre circulação, estudo, compreensão e produção de ideias, pensamentos, sem privilegiar uma teoria em detrimento da outra, em todos os campos do conhecimento humano ou ciências. Busca-se a universalidade do conhecimento; a não defesa de um determinado credo religioso; sem a defesa de uma determinada corrente de pensamento político ou de governo; e, da responsabilidade por parte do estado pela instituição, manutenção das escolas, aspecto este que dialoga, de forma direta, com o princípio laico da universalidade no acesso à escola e ao conhecimento, em razão da gratuidade. Esses aspectos constituem, portanto, o fundamento da

laicidade das instituições públicas de ensino.

Um projeto educacional imbricado com um paradigma civilizatório que preza pelo estabelecimento de uma ordem societária, fundada na democracia, republicanismo, liberdade e regulação legal das relações humanas em termos constitucionais. A escola fora pensada como uma instituição funcional ao estabelecimento da ordem, como uma de suas tarefas, da modernidade. É possível pensar nela como um lugar e tempo nos quais as pretensões legisladoras dos intelectuais modernos e as ambições ordenadoras do Estado são efetivadas, entende Bauman (2010).

Nesta obra, Bauman realizou sua primeira abordagem relativa à educação. Compreende, que a educação escolarizada representou, no contexto da modernidade, um projeto capaz de fazer da instrução dos indivíduos uma das responsabilidades a serem assumidas pelo Estado, por meio da escola, e de corresponsabilidade da sociedade. Constitui um direito e dever do Estado formar os cidadãos, em sintonia com o projeto de nação, garantir uma conduta social adequada, ou seja, no caminho tornar os cidadãos responsáveis pela conservação da ordem societária, dados os dispositivos de organização e de tomada de decisões, dos assuntos públicos, nas quais a opinião e as escolhas têm legitimidade democrática.

Bauman (2010) caracteriza a educação escolarizada, na modernidade sólida, como um projeto e uma prática de uma sociedade amplamente administrada. Define a escola como um lugar – *locus* – a partir do qual se universalizava os valores, os princípios, as normas, os preceitos balizadores da humanização, da socialização dos indivíduos e para a constituição da ordem social. Os intelectuais, ou seja, os educadores e os professores são vistos como os únicos capazes de instruir as novas gerações que adentram o mundo, de fornecer os conhecimentos e as regras aos neófitos, com vistas a mostrar-lhes e ensinar-lhes uma vida moralmente correta e adequada.

Na obra *A sociedade individualizada*, o autor polonês em tela, retoma as elaborações relativas à educação escolarizada. Nela identifica, por analogia, um processo fabril de uma certa ordem, destinada à produção de corpos disciplinados, eficientes e ajustados à ordem e a analisa tomando em conta a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida. Infere que o projeto educacional esboçado no âmbito da modernidade ocidental encontra-se em crise, cuja origem está situada na desconstituição das instituições públicas e do paradigma filosófico da modernidade sólida.

Outro aspecto destacado por Bauman (2007; 2008) é a perspectiva de longa duração, presente na educação escolarizada. O autor desenvolve a tese de que, concebida para um mundo ordenado, no qual tudo o que se encontrava solidamente estruturado se desmanchava no ar sob a promessa de organizações mais permanentes do que aquelas que começavam a ruir, seriam instituídas, a forma escolar moderno-sólida tinha em mente perspectivas de uma duração de longo prazo, as quais estavam ancoradas em um processo educacional que, apesar das novidades e mudanças, das possíveis intercorrências e transformações, buscava formar os educandos com uma educação para toda a vida. O conhecimento possuía um sentido proporcional à sua duração e a instituição escolar tinha qualidade na medida em que oferecia a garantia desse saber de valor duradouro, em conformidade com o mundo no qual estava inserido e para o qual realizava a ação pedagógica, com propósitos claros.

Percebida neste horizonte, a educação escolarizada é tida como uma atividade voltada para a entrega de um produto. Produto a ser consumido hoje e continuamente ao longo da vida, tal como qualquer outra posse. “Os filósofos da educação da era sólido-moderna viam os

professores como lançadores de mísseis balísticos e os instruíam sobre como garantir que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso original”, escreve Bauman (2007, p. 154). Contexto no qual é possível saber o *locus* de formação do indivíduo, pois presume-se que ele a tenha buscado em bases sólidas e em um espaço acadêmico reconhecido e edificada sobre bases consistentes, de uma vez e para a vida toda.

Durante a fase “sólida” da história moderna, o cenário das ações humanas era criado para emular, o quanto possível, o modelo do labirinto dos comportamentalistas, no qual a diferença entre os caminhos certos e errados era claro e fixa, de modo que aqueles que erravam ou recusavam os caminhos certos eram constante e imediatamente punidos, enquanto aqueles que os seguiam obediente e velozmente eram recompensados. Na época moderna as grandes fabricas “fordistas” e o recrutamento de massas para os exércitos, os dois braços mais longos do poder *panótico* (sic), eram a personificação completa da tendência à rotina dos estímulos e da reação aos estímulos. O «domínio» consistia no direito de estabelecer leis infringíveis, vigiar o seu cumprimento, determinar obrigações para se seguir sob vigilância, realinhar os desviantes ou excluí-los, no caso do fracasso do esforço de reforma-los. Esse modelo de dominação exigia um compromisso recíproco e constante dos administradores e dos administrados. [...]. A modernidade ‘sólida’ era verdadeiramente a era dos princípios duradouros e concernia, sobretudo, aos princípios duráveis que eram conduzidos e vigiados com grande atenção. (BAUMAN, 2009, p. 666).

Tal como já nos ensinou Heráclito (2005) que tudo está em permanente e constante transformação, seja em termos de qualidade e quantidade, o mundo moderno sólido também não permaneceu estático e encontra-se em transformação. Transformações essas que têm desdobramentos no campo a educação, da aprendizagem e dos processos pedagógicos, além dos percebidos em outros aspectos da sociedade. Elementos que serão objeto de abordagem na sequência do texto.

### 3 A educação no contexto da modernidade líquida

De acordo com o pensamento de Bauman (2001), a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida<sup>1</sup>, instaurou uma crise, afetando todos os aspectos da vida humana, em termos privados e públicos. Em termos educacionais, um cenário de fragmentação teórica e científica que repercute de maneira direta no mundo da educação, evidenciado na “[...] destruição dos alicerces de estabilidade do discurso pedagógico que sustentam práticas educacionais escolares, sejam elas consideradas progressistas ou conservadoras”, entende Lima (2010, p. 2).

Circunscrita no âmbito da educação, a crise na educação, conforme Arendt (2013, p. 229-231) evidencia-se em três aspectos fulcrais: a) de que existe “um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças”, cabendo, portanto, às crianças do governo da sociedade e

1 Bauman (2003, s. p.) denomina a contemporaneidade de modernidade líquida em vez de pós-modernidade. Pós-modernidade, para este pensador, significa uma sociedade ou condição humana, e pós-modernismo diz respeito à uma visão de mundo que pode surgir, mas não de forma inexorável, da condição pós-moderna. “[...] Ser pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção do mundo, uma determinada hierarquia de valores que, entre outras coisas, descarta a ideia de um tipo de regulamentação normativa da comunidade humana e assume que todos os tipos de vida humana se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas ou más; enfim, uma ideologia que se recusa a fazer julgamentos e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos e virtuosos, acredita que não há nada a ser debatido. Isso é pós-modernismo”. A modernidade líquida caracteriza-se pela transitoriedade, pelo temporário. Tal como os líquidos, uma sociedade líquida é incapaz de manter a forma. “[...] Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham de se solidificar em costumes, hábitos e verdade ‘auto-evidentes’”.

aos adultos prestar algum tipo de auxílio para que elas governem; b) na perda da autoridade do professor, visto que ele não mais responde pelo mundo público e na falta de conhecimento aprofundado do conteúdo que ensina; e, c) na teoria moderna da aprendizagem, expressa no pragmatismo, teoria que defende a ideia de que somente é possível conhecer e compreender o que se realiza de forma prática, substituindo a aprendizagem pelo fazer, pelo saber fazer.

Com a passagem da modernidade sólida à modernidade líquida, o ordenamento perene do mundo, a ordem societária e uma compreensão de que os humanos possuem uma natureza – algo dado, pronto, constituído sem a deliberação humana, portanto, que assim deve ser aceito – os sentidos educacionais e o processo pedagógico encontram-se em crise, dado que aqueles fundamentos constituíam bases referenciais da práxis educacional moderna sólida. Com efeito, eram justamente esses pressupostos que buscavam perfectibilizar a transmissão dos conhecimentos aos néscios e forneciam aos professores a autoconfiança para assegurar que o aluno memorizasse e gravasse o conhecimento em sua mente. Uma dinâmica que “[...] presumia ser, para todo o sempre, justa, bela e boa – e, por estas razões, virtuosa e nobre”, assinala Bauman (2002, p. 50). No entanto, o paradigma da ordem social sólida e estável não mais se presentifica na sociedade líquida.

Pelo aspecto do consumo, de maneira geral, na contemporaneidade, este se baliza pela oferta de produtos e serviços descartáveis e elimináveis a curto prazo. As coisas a serem consumidas devem possuir um prazo de validade exíguo.

[...] Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo” e são reduzidas a farrapos ou eliminados uma vez que se tornam inúteis. Portanto, é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não vida ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. (BAUMAN, 2009, p. 663).

Ao não mais diferenciar-se o que é algo durável do que é descartável e ao igualar-se a educação a qualquer outro tipo de serviço – oferecido pelo mercado e sua lógica econômica –, se define o conhecimento como um produto a ser consumido e substituído rapidamente por um outro, tal como uma informação fortuita. O conhecimento historicamente produzido e conservado, também se coaduna àquela lógica de pensamento e ação humanas. Essas condutas humanas trazem, no entender de Bauman (2009), dois desafios pedagógicos.

O primeiro se refere à proposição, definição e utilização de conteúdos e conhecimentos prontos para sua utilização imediata e, na sequência, para sua substituição, tal como ocorre com outros produtos ou programas computacionais ‘atualizados’ permanentemente e substituídos. Apela-se para conteúdos atraentes (de interesse e escolha dos alunos), modernos, flexíveis, em contraposição àqueles constantes no projeto de uma sociedade estruturada e sólida. Como desdobramento desta postura pedagógica, advoga-se a opinião de que se a pedagogia pretende “[...] ser um ‘produto’ destinado à apropriação e à conservação, é uma ideia desagradável e contrária à pedagogia institucionalizada”, na ordem líquida, observa Bauman (2009, p. 663).

O segundo desafio, que ratifica o primeiro, relaciona-se com os princípios fundamentais da pedagogia, pois deriva da característica excêntrica e essencialmente imprevisível das mudanças contemporâneas. Desafia o conhecimento a ser conservado, produzido e reproduzido nos espaços escolares. “[...] O conhecimento sempre foi valorizado por sua fiel representação do mundo, mas o que aconteceria se o mundo mudasse, recusando continuamente a verdade do conhecimento

ainda existente e pregando de surpresa inclusive as pessoas ‘mais bem informadas?’”, indaga Bauman (2009, p. 663).

Com vistas ao possível enfrentamento dessa problemática suscitada, o pensador polonês, recorre ao pensamento de Werner Jaeger<sup>2</sup>, estudioso (clássico) das origens dos conceitos de pedagogia e aprendizagem. Segundo este autor, a ideia de pedagogia possui origem em duas hipóteses: “[...] aquela da ordem imutável do mundo que está na base de toda a variedade da experiência humana e aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana”, escreve Bauman (2009, p. 664). A primeira hipótese refere-se à necessidade e às vantagens da transmissão do conhecimento por parte dos professores aos alunos. A segunda teria o efeito de produzir no professor a autosssegurança necessária para formar a personalidade dos alunos e, tal como um escultor, partia do pressuposto que o paradigma orientador fosse sempre justo, belo e bom, sendo assim virtuoso, nobre e honrável. Um processo pedagógico que aponta para um sentido de precariedade em sua dinâmica interna e do conteúdo do conhecimento a ser ensinado.

As características de uma ordem social, sólida e perene, idealizada por diversos pensadores ao longo dos tempos, não mais se fazem presentes e não mais orientam a sociedade que tem a liquidez por referência. Aspecto que apresenta uma contraposição à educação escolarizada, uma vez que o processo formativo, estruturado ao modo da modernidade sólida, almejava uma formação que era feita sob medida para a instituição e o funcionamento de uma organização social, pautada na ordem, disciplina, rotina e previsibilidade, não se encontra mais em curso. Verifica-se um tensionamento entre o mundo escolar para o qual as escolas estavam preparadas para educar os alunos e o mundo externo à estas. Um mundo em transformação, líquido, pautado pela velocidade e mudanças rápidas, confundindo o público com o privado. “No mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados”, sustenta Bauman (2009, p. 665).

O mundo das mudanças constantes e da velocidade acelerada choca-se com a necessidade do tempo compassado, do tempo livre, que o percurso da aprendizagem dos conhecimentos requer. A aprendizagem, a ressignificação dos conhecimentos tidos, requerem um tempo livre, apartado da lógica do mundo da produção e do consumo material.

Talvez, pelo fato de a escola oferecer e garantir a todos que nela adentram um tempo de forma igualitária, lhe sejam dirigidas tantas críticas, movidas por um medo antigo e até mesmo certo ódio contra uma de suas características fundantes, qual seja:

[...] a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

A existência da escola implica a tomada de decisão de suspender, temporária e localizadamente as atividades ordinárias dos estudantes. Ela provê um tempo e lugar nos quais

2 Uma das obras de referência deste pensador é *Paideia: a formação do homem grego*. Ela se constitui num estudo profundo e abrangente acerca das ideias de educação (*Bildung*) da Grécia antiga. Jaeger estudou a interface do processo histórico de formação do homem grego e o processo espiritual por meio do qual os gregos elaboraram seu ideal de humanidade.

as necessidades e rotinas que ocupam a vida cotidiana dos estudantes, podem ser deixadas num segundo plano. Suspensão que também se aplica ao professor e ao conteúdo do ensino. As ações habituais requeridas de outros profissionais como a produtividade, a celeridade, não se aplicam ao professor, pois este não trabalha no ritmo e para o mundo da produção material. O conhecimento e as habilidades aprendidas na escola se relacionam com o mundo, mas não de confundem ou não coincidem com ele, uma vez que

[...] o conhecimento e as habilidades são trazidos para dentro do currículo escolar, passam a ser matérias e, de certo modo, tornam-se separados da aplicação diária. [...] a matéria sempre consiste em conhecimentos e competências autoindependentes. Ou, dito de outra forma: o material tratado em uma escola não está mais nas mãos de um grupo social ou geração particulares e não há nenhuma conversa de apropriação; o material foi removido – liberado – da circulação regular. (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32).

Evidenciam-se, aqui, dois dos aspectos centrais dos propósitos educacionais almejados pela modernidade: a livre e universal circulação de ideias e conhecimentos e a garantia da igualdade a todos os estudantes ao tempo mínimo de estudo, de acesso ao conhecimento e do desenvolvimento seus talentos naturais, de maneira equânime. Aspectos que implicam a suspensão das atividades cotidianas realizadas pelos alunos, tornando seu tempo livre para estudar.

[...] A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32-33).

Retornando ao pensamento de Bauman, no contexto do mundo sólido, o conhecimento memorizado era um elemento fundamental e seu valor aumentava quanto mais conseguisse recuar e durar no tempo. No entanto, observa o pensador, atualmente esse tipo de memória firmemente consolidada não se faz necessária, pois é inútil. O mundo transitou do conhecimento para a realidade da informação, cada vez mais rápida, maior e substituível. Contexto que traz aos educadores desafios e tarefas anteriormente não enfrentados, seja para a educação ou para viver, uma vez que a “[...] arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver”, assinala Bauman (2009, p. 667).

Um contexto novo, ambivalente, que suscita um conjunto de indagações, ao modo de provocação ao pensamento e à reflexão. Que tarefas cabem à educação e aos profissionais neste contexto? Quais exigências pedagógicas resultam significativas? Que sentido teria o conhecimento, a sua conservação e produção no ambiente da informação (substituível, fugaz, transitória)? Teria algum sentido ainda falar em tempo e lugar da escola na condição de uma instituição que garante tempo livre e o pensamento?

No sentido de iniciar o pensamento como possibilidade de enfrentamento à essas questões, talvez seja pertinente trazer um pensamento atribuído a Marco Polo pelos escritos de Calvino (1990, p. 71).

- O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

A capacidade de pensamento não alija o horizonte de possibilidade pedagógicas no ambiente saturado de informações, podendo, algumas delas, servir de ponto de partida para o ensino e a pesquisa acadêmica, ou seja, pensá-las ao modo de temas geradores<sup>3</sup>. O mundo, saturado de informações, pode gerar uma sensação de impotência, resignação ou de necessidade de adaptação ao contexto existente, na medida em que o conhecimento tido não mais oferece critérios ou parâmetros de análise, compreensão e de argumento, em contexto de novidades.

Um dos desafios a serem enfrentados no contexto da disseminação de informações, elencados por Bauman, é o da aprendizagem terciária. Ela promove a formação de competências de modo a dismantelar os esquemas cognitivos aprendidos anteriormente, reduzindo os estudantes ao patamar idêntico ao de um plâncton (este é transportado pelas ondas e não possui um lugar no qual possa apoiar-se ou constituir um ponto de referência). Está em permanente início, sem base para recomeço, um dispositivo contrário à conservação do conhecimento e da memória<sup>4</sup>.

[...] A aprendizagem terciária não deixa um sedimento duradouro, uma base sólida sobre a qual se pode construir, tampouco conhecimentos que podem sedimentar-se e crescer durante o curso dos estudos. O processo de aprendizagem terciária (presumindo-se que se possa falar de processo em tal caso) é uma sucessão infinita de novos inícios, devida antes de tudo ao rápido cancelamento dos conhecimentos pregressos, mais que à aquisição de novos conhecimentos; parece uma espécie de cruzada contra a manutenção e a memorização dos conhecimentos. A aprendizagem terciária poderia, assim ser definida como um dispositivo antimemória. (BAUMAN, 2009, p. 669).

O autor em referência defende o postulado que o sentido da educação escolarizada, diferentemente da informação, necessita estar alicerçada em programas de estudos e no processo de aprendizagem destes conteúdos estabelecidos. Na modernidade líquida, as instituições de ensino encontram-se submetidos à pressão de uma desinstitucionalização e são permanentemente persuadidos a abrir mão de sua lealdade aos princípios do conhecimento, sempre colocado em dúvida, quanto ao seu sentido e legitimidade, propondo-se a flexibilização do processo educacional escolar.

As pressões e movimentos na direção da alteração dos sentidos da educação escolarizada são realizados por governos que desejam ajustar a política educacional aos movimentos e interesses do mundo do trabalho, via reformas no ensino (em termos de currículo, no sistema de financiamento, nas formas de avaliação, na formação inicial e continuada de professores

3 A variedade de informações relativas ao COVID-19, publicadas nos mais distintos meios de comunicações e nas redes sociais, mesmo sem uma fundamentação teórico-metodológica poderiam configurar temas para pesquisas, tais como: as tipologias de coronavírus, formas de transmissão e vetores; os possíveis impactos desta pandemia nas políticas econômicas dos países; relação da emergência de doenças com as mudanças climáticas; a história das pandemias mundiais; e, tal como está sendo feito neste livro, sob a perspectiva da educação, dentre tantas outras formas de abordar este assunto, sem nominar todos os desafios colocados à produção de uma cura à doença.

4 A aprendizagem terciária pode ser expressa por estudantes universitários em dizeres, tais como: “neste semestre letivo eliminei quatro matérias do curso, e agora só me faltam ainda, acho que tantas”.



etc.), pelos estudantes, por organismos internacionais, organizações privadas, os fornecedores de programas computacionais ou de plataformas de ensino (que incluem, por vezes, os conteúdos a serem ensinados). A centralidade do processo pedagógico e da gestão educacional são deslocados do ensino para a dimensão da aprendizagem<sup>5</sup>. Esta, de responsabilidade maior para os estudantes.

Um efeito muito evidente dessas pressões, verificado pelos teóricos e integrantes do sistema educacional, é o evidente deslocamento de ênfase do “ensino” à “aprendizagem”. Imputar aos estudantes a responsabilidade de determinar a trajetória do ensino e da aprendizagem (e, portanto, de suas consequências pragmáticas) reflete a crescente falta de vontade dos alunos de assumir compromissos de longo prazo, reduzindo assim o leque de opções futuras e limitando o âmbito da ação. Outro efeito evidente das pressões desinstitucionalizantes é a «privatização» e a «individualização» dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, além da gradual e inexorável substituição da relação ortodoxa professor-aluno por aquela de fornecedor-cliente, ou aquela centro comercial-comprador (BAUMAN, 2009, p. 670).

Este é o ambiente socio-educacional no qual estão inseridos os estudantes, os professores e demais profissionais envolvidas com as instituições escolares e a gestão da educação. As possíveis formas de enfrentamento ou de adesão à sua lógica, encontram-se em aberto, podendo constituir objeto de debates, pesquisas e elaborações futuras.

Nas reflexões que Bauman realiza no contexto da educação, uma tese se torna singular. A prática educativa necessita abandonar os referenciais rigidamente estruturados, adotando um processo formativo aberto, ou seja, sem uma previsão inicial dos objetivos didáticos e educacionais claramente estabelecidos. Opõe-se ao caráter teleológico da educação. Para sustentar a sua proposição, recorre à uma analogia. Compara o novo paradigma educacional aos mísseis inteligentes, em substituição aos mísseis balísticos. Os mísseis inteligentes permitem que, após o seu lançamento, a sua trajetória pode ser modificada, ajustada, tendo presente a evolução dos acontecimentos e informações levantadas relativas ao alvo (fixo ou móvel). Mesmo que os mísseis inteligentes sigam a estratégia da racionalidade instrumental, podem ser redirecionados a partir de novos comandos e objetivos a serem realizados, no percurso do voo.

Ainda que tenham a capacidade de aprendizagem rápida, de alteração do percurso de voo e do alvo a ser atingido, os mísseis inteligentes enfrentam um problema (desafio), qual seja, a capacidade de esquecer rapidamente o que já fora aprendido. Esquecer instantaneamente, mudar de ideia, sem pensar muito e sem remorsos, são competências necessárias a esse artefato bélico. Com efeito, o que a inteligência artificial, embutida neste equipamento, não pode esquecer ou deletar, é que o conhecimento adquirido e memorizado é eminentemente substituível, sendo eficaz apenas até o próximo comando. É útil por um determinado tempo ou cumprimento de tarefa e que a demonstração do sucesso está na competência em identificar o momento correto, adequado de eliminar, esquecer e substituir o que se tornou obsoleto e sem utilidade. Um processo de aprendizagem e esquecimento permanentes. Por outro lado, duas coisas devem ser preservadas: a competência de aprender algo novo em substituição ao existente e a necessidade de possuir algum tipo de conhecimento para sua operacionalidade. E a educação escolarizada neste

5 O foco da educação direcionado à aprendizagem é evidenciado na BNCC. “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, s. d., p. 7).

contexto da aprendizagem permanente?

A perspectiva da educação permanente trabalha com a lógica de que “[...] o conhecimento impetuoso do novo conhecimento e o envelhecimento igualmente rápido do velho se combinam para produzir, em larga escala, ignorância humana que continuamente reabastece (e até mesmo alimenta) as suas provisões” projeta Bauman (2009, p. 674). Neste processo, o conhecimento necessita ser permanentemente renovado e atualizado, fato que cria uma necessidade<sup>6</sup> a ser resolvida. Na lógica em curso, atualmente, quem irá equacionar este dilema permanente é o mercado e por um preço que lhe irá proporcionar algum tipo de ganho financeiro a ser pago pelo cliente-consumidor. Forma-se um círculo vicioso entre a carência permanente e a oferta constante e rápida. “Uma mudança educacional está cada vez mais ligada ao discurso da eficiência, da competitividade, do custo/eficácia e da ‘responsabilidade, sendo sua meta declarada comunicar à ‘força de trabalho’ as virtudes da flexibilidade, da mobilidade e ‘as competências de base associadas ao emprego’”, constata Bauman (2009, p. 676).

A educação permanente exalta a necessidade da aprendizagem constante, pelo esquecimento e substituição dos saberes anteriormente constituídos. Torna-se um aspecto auxiliar às responsabilidades associados à seleção e à aquisição das competências, com desdobramentos ao indivíduo e sobre as escolhas realizadas no mundo do trabalho (tipo de trabalho, tempo de permanência no emprego<sup>7</sup>), igualmente fluido e constante transformação.

#### 4 Conclusão

No contexto da modernidade líquida, a educação e a aprendizagem, independentemente do possível destino ou motivo de sua realização, superando seu caráter pragmático, requerem que sejam realizadas de forma contínua e permanente. A razão de ela ser nesta perspectiva situa-se na tarefa de cada indivíduo ser chamado à participação nas deliberações dos assuntos públicos, dentre os quais situa-se a educação e a saúde. Isso porque as sociedades modernas reconhecem a soberania das decisões políticas como resultado das escolhas de cada cidadão, ao mesmo tempo em que o exercício da participação e da cidadania é um processo permanente.

Por outro lado, tomando-se por referência a dinâmica pragmática da educação, sintonizada com os interesses econômicos a aprendizagem permanente é direcionada para a lógica da substituição do conhecimento pela informação e do constante esquecimento desta, pela troca de uma informação por outra, buscando-se a adaptação permanente a esse processo. A memória e seus sentidos educacionais e epistemológicos é substituída pelo esquecimento, menos o de que há a urgência da aprendizagem constante.

A transição do ensino para a aprendizagem, centrada na responsabilidade deste processo no aluno, retira, ainda que de forma sutil, a responsabilidade em responder pelo mundo comum e sua autoridade relativa à necessidade conhecer o conteúdo a ser ensinado.

6 A necessidade, a carência ou um interesse diferem de um direito. Uma necessidade ou interesse são do âmbito particular. Alguém pode ter a necessidade de ter algum serviço ou produto, mas isso não é extensivo à toda sociedade, portanto, conflitantes entre quem os apresenta e o todo da sociedade. Algum interesse ou necessidade pode ser transformado em direito por meio do debate e deliberação política. O direito é universal, geral, a todos aqueles que estão âmbito de sua instituição.

7 Sennett (2008) argumenta que o ambiente de trabalho moderno, pautado pelo nos trabalhos de curta duração, na execução de projetos e na flexibilidade das relações entre capital e trabalho, não permite que os indivíduos desenvolvam experiências ou construam uma narrativa de vida. Esta nova forma de trabalho impede e atrapalha a formação do caráter, pois o desenvolvimento deste depende de virtudes estáveis como a lealdade, a confiança, a cooperação, constituídos a longo prazo.

Outro desafio colocado à educação consiste em não ajustar o processo da aprendizagem ao ritmo desenfreado das mudanças e à produção do descartável, presentes na lógica mercantil. O processo educacional requer um tempo de suspensão para que os estudantes, de forma equitativa, dispor de tempo e lugar para se apropriar do conhecimento historicamente produzido, potencializando sua responsabilidade futura pelo mundo comum. Tornar o mundo mais hospitaleiro à humanidade, ainda que seja constantemente desafiado ou surpreendido por algum evento climático ou o surgimento de alguma epidemia, tal como a COVID-19.

A educação permanente, pautada no conhecimento, pode potencializar as condições de participação futura na sociedade, contribuir na compreensão alargada dos fenômenos humanos e naturais, na apresentação dialogada dos argumentos e orientar a tomada de decisões e deliberações. Processo que requer o conhecimento e a opção por condições democráticas e republicanas da existência de mecanismos e de instituições que viabilizem a participação e a tomada de decisões. Acalentar e esperança também é uma dinâmica educacional permanente.

### Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. Tradução Mauro William Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAUMAN, Zigmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre a modernidade, a pós-modernidade e os intelectuais*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zigmunt. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago. 2009.
- BAUMAN, Zigmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Maurício Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vida líquida*. 2. ed. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zigmunt. *A sociedade líquida*. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- BAUMAN, Zigmunt. Desafios educacionais da modernidade líquida. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, jan./mar. 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. s.d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jun. 2020.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. 1990. Disponível em: [https://monoskop.org/images/c/c7/Calvino\\_Italo\\_As\\_Cidades\\_Invisiveis.pdf](https://monoskop.org/images/c/c7/Calvino_Italo_As_Cidades_Invisiveis.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 6. ed. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KIRCHNER, Renato; GIACHINI, Enio Paulo (Coords.). *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. 4. ed. Tradução Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Bragança Paulista: EUSF, 2005.

LIMA, João Francisco Lopes. A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando. In: *Educere et Educare: Revista de Educação*, Cascavel, v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 13. ed. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2008.