

Trabalho e Educação na Modernidade Líquida

Reflexões Sobre Práticas
Pedagógicas Contemporâneas

João Paulo Baliscei¹
Geiva Carolina Calsa²
Vinícius Stein³

Resumo

Na contemporaneidade as relações e exigências de trabalho são distintas daquelas de outrora. Os aparatos tecnológicos e suas constantes inovações e aperfeiçoamentos demandam que os trabalhadores e trabalhadoras sejam flexíveis e que aprendam com rapidez. O presente artigo apresenta algumas considerações a respeito do trabalho e da educação no século 21 e objetiva discutir algumas características do trabalho relacionando-as com o espaço e atividades escolares. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos Estudos Culturais. Constatamos que, à medida que o mercado de trabalho tem acompanhado

¹ Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá (2009); especialista em Arte-Educação (2010) e Educação Especial (2011) pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação; mestre em Educação (2014) pela Universidade Estadual de Maringá. Docente no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição. vjbaliste@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Professora-adjunta da Universidade Estadual de Maringá. gccalsa@hotmail.com

³ Graduado em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Especialista em Educação Especial pelo Instituto de Estudos Avançados em Pós-Graduação (2012). Especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (2014). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2016). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. Docente na Universidade Estadual de Maringá. vstein@gmail.com

o ritmo das inovações, a escola e as práticas pedagógicas apresentam poucas modificações em sua organização e currículo. Concluímos que a escola pode atender às demandas do trabalho desde que atenda também às necessidades de uma formação estética, ética e política.

Palavras-chave: Estudos culturais. Infância. Formação de professores. Trabalho.

**WORK AND EDUCATION IN LIQUID MODERNITY:
THOUGHTS ON THE CONTEMPORARY PEDAGOGICAL PRACTICES**

Abstract

In contemporaneity the relationships and job requirements are different from those of yore. Technological devices and their constant innovations and improvements require that workers be flexible and learn with ease. The article presents some considerations regarding work and education in the XXI century. It aims to investigate the characteristics of the work relating them with scholar space and activities. Thereunto, we carried out a bibliographic search, based on Cultural Studies. Thus, it was considered that, while the labor market keep pace with the innovations, the school and the pedagogical practices, in turn, have little changes in organization and curriculum.

Keywords: Cultural Studies. Childhood. Teacher training.

Neste artigo discutimos possíveis relações entre trabalho, educação e práticas pedagógicas na contemporaneidade a partir dos Estudos Culturais britânicos, campo de investigação antidisciplinar que vem se desenvolvendo desde a década de 60. Organizamos nossa análise em dois momentos: no primeiro deles refletimos brevemente sobre a contemporaneidade com apoio de Richard Sennett (2009) e Zygmund Bauman (2007, 2010) e destaque para a economia e o trabalho. Procuramos assinalar algumas das ações e qualidades exigidas dos/as trabalhadores/as contemporâneos/as e suas repercussões para a formação escolar.

Por essa razão, em um segundo momento adicionamos à discussão outros dois temas – educação e práticas pedagógicas escolares –, certamente influenciados pelas condições contemporâneas. Para tanto, recorreremos às reflexões de Hernández (2006, 2007), que questionam as práticas pedagógicas no que diz respeito à qualidade do aprendizado e ao envolvimento dos/as estudantes neste processo, bem como Tomaz Tadeu da Silva (2006) e Henry Giroux (1995), que problematizam a organização curricular moderna.

Flexibilidade e Liquefação: dissolvendo as estruturas do trabalho

As exigências para que os/as trabalhadores/as estejam cada vez mais preparados/as para se adaptarem às mudanças nos processos de trabalho, assim como se tornem cada vez mais rápidos/as na execução de suas atividades e no aprendizado de novas habilidades, são algumas das expressões da sociedade do século 20 e 21. Essa configuração do trabalho neste desenvolvimento da modernidade é denominada, por Sennett (2009), de capitalismo flexível.

De acordo com o autor, o uso da palavra flexibilidade para definir este desenvolvimento particular do capitalismo teve sua origem em sua observação do movimento dos galhos das árvores. Embora os galhos das árvores se dobrem de acordo com a força e direção do vento, ao final assumem sua posição original. Com a instabilidade do vento, muitas folhas se perdem, muitos galhos se dobram, outros são quebrados. A estrutura rígida e sólida da árvore, na verdade, é flexível, pois cede diante da força fugaz e tênue do vento que sopra em várias

direções. Assim como a árvore é capaz de ceder e de se adaptar aos imprevistos da natureza, o sistema de produção e trabalho capitalista vai tomando formas diferentes que o mantêm e, ao mesmo tempo, o modifica.

Ser flexível, assumir riscos, desapegar-se, abandonar compromissos sem arrependimentos, estar em prontidão e mudar de tática com facilidade, são, também, características a serem exercidas pelos indivíduos na contemporaneidade. Ou seja, igualmente para Bauman (2010, p. 49) [...], “‘flexibilidade’ é a palavra de ordem” do momento em que vivemos, em particular desde a segunda metade do século 20.

Sennett (2009) destaca que os trabalhadores e trabalhadoras apegados/as à promessa de liberdade individual da vida contemporânea se sentem cada vez menos adeptos/as às rotinas da vida cotidiana e do trabalho em razão das exigências sociais. Entre os pontos que o autor se vale para argumentar nesta direção, selecionamos três: multiplicidade de funções, horário flexível e espaço flexível. É frequente que pequenos grupos de trabalhadores/as desempenhem várias funções de forma que com um número menor de funcionários/as, as empresas mantêm uma quantidade maior de atividades. Para Teruya (2009), esta flexibilidade é facilitada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação inseridas no mercado de trabalho que demandam trabalhadores/as disponíveis para o constante aperfeiçoamento de suas habilidades e conhecimentos, bem como o desenvolvimento de novas.

Um dos exemplos mencionados por Sennett (2009) em sua obra deixa bastante clara esta relação entre tecnologia, flexibilização e trabalho. Trata-se de uma padaria computadorizada na qual os padeiros não têm contato direto com os pães, bolos e demais assados. Para fazê-los, esses funcionários apenas monitoram o processo por meio de computadores e, graças à diversidade de ícones nas telas dos computadores, podem produzir mais variedades de pães do que as padarias tradicionais. Ora, nas padarias tradicionais os/as funcionários participam de todo o processo de produção dos pães (escolha e seleção dos ingredientes, mistura e sovamento, monitoramento do descanso e crescimento da massa, aprovação do tempero, segmentação da massa, aquecimento do forno, assamento, fatiamento e embalagem), o que exige mais tempo e envolvimento

com um único produto. Ao contrário disso, na padaria computadorizada são as máquinas que produzem as bisnagas francesas, italianas, russas, etc., necessitando apenas que os/as funcionários/as apertem os botões correspondentes as suas funções. Como consequência disso, neste tipo de padaria os/as padeiros/as não sabem mais como de fato se fabrica pão, pois “[...] o pão tornou-se uma representação numa tela” (Sennett, 2009, p. 80). Afirmamos isto, pois, por mais que ainda supervisionem todos os processos, os/as trabalhadores/as não têm contato físico e direto com o pão, produto de seu trabalho.

Em outras palavras, diferente dos/as tradicionais, os/as funcionários/as da padaria computadorizada são incapazes de saber se o pão está pronto pela sua cor, cheiro, textura, ou qualquer outro elemento sinestésico que não seja a indicação dos computadores. É uma experiência anestésica, na qual dependem menos de seus conhecimentos sobre panificação do que de suas habilidades com informática, botões e telas de computadores. Podemos até supor que, sem os computadores, esses/as padeiros/as não sabem como fazer pão.

Bauman (2007) compartilha dessa perspectiva, enfatizando o esgarçamento do processo de fragmentação do trabalho fomentado pelos processos tecnológicos de produção industrial. Também Morin (2011) adverte sobre o quanto condições como criatividade e inventividade dificilmente são encontradas no trabalho industrial tendo como consequência seu desenvolvimento ao longo do século 20, seja no lazer de homens e mulheres por meio de coleções, aperfeiçoamento de habilidades artísticas e *hobbies*, seja em outras esferas de trabalho, como a midiática e tecnológica – propaganda, criação de *sites* e aplicativos para celulares e computadores – e prestação de serviços dentro e fora da *web*.

Como segundo indicador de mudanças do trabalho, Sennett (2009, p. 66) chama a atenção para a flexibilização dos horários de trabalho. “Em vez de turnos fixos, que não mudam de mês para mês, o dia de trabalho é um mosaico de pessoas trabalhando em horários diferentes, mais individualizados”. A essa nova organização do tempo de trabalho o autor denomina *flexitempo*, ajustado e versátil às demandas dos/as empregadores/as e empregados/as incluindo as

advindas da participação crescente das mulheres no mercado de trabalho.⁴ Para ele, “tais mudanças já cruzaram a barreira dos gêneros, de modo que também os homens [passam a ter] horários elásticos” (Sennett, 2009, p. 67).

Do ponto de vista de Morin (2011), o movimento sindical também contribuiu para a redução do tempo de trabalho, assim como a própria lógica da economia do século 20, interessada em englobar os trabalhadores/as no mercado de consumo, que, além de repouso, fornece tempo para a dedicação ao consumo.⁵ Dessa maneira, gradativa e crescentemente, “[...] o lazer é um tempo ganho sobre o trabalho”, ou seja, um tempo de consumo (Morin, 2011, p. 58). Um lazer não mais voltado unicamente para o descanso, convívio familiar, celebração de festas, ritos, cerimônias ou para comunhões coletivas, e sim consumo de produtos e imagens da cultura de massas como o cinema, celebridades e propagandas televisivas. A satisfação e o hedonismo proporcionados pelo consumismo e pelo “jogo-do-espetáculo” da cultura de massa são capazes de tornar os desconfortos do trabalho produtivo mais toleráveis. O consumo opera, assim, como “recompensas” para as condições e ônus do trabalho.

Em Hall (1997, p. 5), cujas discussões abordam as relações entre identidades, culturas e representações, também encontramos argumentos favoráveis a essas interpretações quando indica a cultura como fator transformador da vida e do trabalho ao longo do século 20. O autor destaca como fatores dessas transformações:

[...] o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o aumento dos períodos de folga e o relativo vazio do chamado “lazer”; o declínio das perspectivas de “carreira” e dos empregos vitalícios dando lugar ao que tem sido chamado de “flexibilidade no emprego”, mas que, freqüentemente, constitui uma questão de desemprego

⁴ Em 1930, 30% das mulheres americanas possuíam empregos assalariados, em 1960, 60%. Em 1990, nas economias desenvolvidas, quase 50% dos trabalhos profissionais eram das mulheres (Sennett, 2009).

⁵ A diminuição das horas de trabalho pode ser verificada nos dados apontados pelo autor: nos Estados Unidos, por exemplo, enquanto em 1870 a semana de trabalho era composta de 70 horas, em 1970 esse número diminuiu para 37 (Morin, 2011).

não planejado [...] O[a] executivo[a] de classe média, de meia-idade, que perdeu a “perspectiva de carreira” é cada vez mais um fenômeno de nossos tempos – mesmo que esteja atingindo níveis mais altos de remuneração.

O declínio de empregos duradouros e de carreiras estáveis apontado por Hall (1997) em oposição ao movimento crescente do encurtamento de sua duração, também é identificada por Sennett (2009), que o demonstra com o exemplo dos conflitos vividos entre duas gerações – Enrico e Rico, pai e filho –, respectivamente. O primeiro – Enrico – considera motivo de orgulho ter uma carreira “sólida”, trabalhar a vida inteira em um único emprego e ser (re)conhecido por isso. Seu filho – Rico –, por outro lado, possui uma carreira de emprego incerta com “saltos” de um para outro, com momentos produtivos e outros não. Para o segundo, estabilidade é considerada um fator negativo, posto que pode ser interpretado como acomodação profissional.

O lazer, também destacado por Hall (1997), antes concebido como uma prática familiar e festiva, como também advertem Sennett (2009) e Morin (2011), vai se tornando consumo e, de outro lado, invasão do ambiente doméstico pelo trabalho com a flexibilização do local de sua realização. A promessa de maior conforto e liberdade com o trabalho realizado em casa, contudo, passa a ter como consequência o desenvolvimento de novas formas de controle, como a supervisão contínua das atividades realizadas, telefonemas constantes, envios de *e-mails*, monitoramento pela *web* e consequente ampliação das atividades profissionais para além da carga horária convencional de trabalho. Sennett (2009, p. 68) enfatiza que,

Os trabalhadores, assim, trocaram uma forma de submissão ao poder – cara a cara – por outra, eletrônica [...] Na revolta contra a rotina, a aparência de nova liberdade é enganosa. O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles do alto para baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações.

A partir desse raciocínio, podemos inferir que o tempo de ócio e lazer deixa de ser vivenciado para ser otimizado em forma de trabalho em casa. Teruya (2006, p. 22) lembra que “[...] o tempo livre dos trabalhadores é considerado inútil e vazio, por isso deve ser minimizado com trabalho abstrato destinado a produzir ou vender mercadorias”.

As condições de trabalho e vida cotidiana descritas até aqui são interpretadas por Bauman (2007) como indicadores da liquefação das formas de ser, pensar e agir dos indivíduos na contemporaneidade. Instituições responsáveis por garantir a repetição de certas atividades, o cumprimento de regras, padrões comportamentais, enfim, uma rotina, não conseguem mais manter seus alicerces por muito tempo. Ao contrário, igrejas, escolas e famílias decompõem-se, dissolvem-se, tornam-se mais instáveis, características que o autor reúne em sua expressão modernidade líquida. Assim como o líquido se molda rapidamente ao formato de seu recipiente, as condições da vida social, econômica e cultural na modernidade líquida são flexíveis, provisórias e efêmeras e, portanto, menos previsíveis. Bauman (2007, p. 16) analisa que,

O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assemem é reconhecidamente instável – tal como são os nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e nossas redes de amizade, a posição que desfrutamos na sociedade mais ampla e a auto-estima e a auto-confiança que nos acompanha.

Sobre o conjunto da vida humana, as condições líquido-modernas recrudescem a sensação de insegurança, uma vez que as condições sociais, empregatícias, familiares, profissionais, por exemplo, são transitórias e menos previsíveis. Durabilidade, compromisso, estabilidade, rotina e qualquer outra qualidade duradoura são consideradas, de forma ambígua, ameaças ao seu crescimento e desejo de segurança e continência (Bauman, 2010). Ora esses atributos representam um futuro fechado, cheio de obrigações e certezas que restringem a liberdade, ora são encarados com medos cada vez mais crescentes e encontrados em todos os lugares, situações e pessoas.

Se, de um lado, o prazer dos indivíduos não está em adquirir algo perdurável ou pertencer a um determinado grupo/emprego/parceiro por muito tempo e, pelo contrário, está em mudar, em diversificar e substituir aquilo que já possui, posto que, nas palavras do autor, “A perspectiva de se ver restrito a uma única coisa a vida inteira é repulsiva e apavorante” (Bauman, 2010, p. 41), de outro essas mesmas condições aumentam a sensação de ansiedade e medo. Segundo Bauman (2010, p. 45-46),

No mundo volátil da modernidade líquida, no qual é difícil uma forma manter sua estrutura pelo tempo necessário para garantir a confiança e se coagular numa credibilidade de longo prazo [...], andar é melhor do que ficar sentado, correr é melhor do que andar e surfar é ainda melhor do que correr.

Diante disso, consideramos inegável que as novas condições de vida dessa fase da modernidade exigem o desenvolvimento maior de certas habilidades sociais e pessoais dos indivíduos, como maior flexibilidade moral, intelectual e emocional e tolerância à imprevisibilidade e instabilidade das informações e situações, o que nos leva à indagação: Essas habilidades podem ser desenvolvidas pela educação escolar? À escola resta formar indivíduos preparados para a flexibilidade e a instabilidade em detrimento da certeza e da permanência? A essas perguntas não intencionamos respondê-las isoladamente,⁶ mas discutir as condições necessárias para a educação escolar ante as novas demandas das relações e funções do trabalho produtivo.

Entre o Fixo e o Fugaz, Como a Escola Contemporânea Atua?

Até aqui sabemos que, na modernidade líquida, o mercado de trabalho preza por indivíduos que se adaptam com facilidade a situações distintas, e, muitas vezes, desconfortáveis, e que, rapidamente, se adaptam e se prontificam a enfrentar em seguida outros desafios. Flexibilidade, velocidade, iniciativa,

⁶ As perguntas feitas atuam como um convite para os leitores e leitoras à reflexão e formulação de respostas (LOURO, 2007).

inovação e capacidade de abandonar hábitos são qualidades louváveis enquanto sua conservação é vista como característica obsoleta de viver e trabalhar, quando não como desvantagem social e econômica. Ocorre que, como indica Bauman (2010), essas últimas continuam sendo os objetivos de formação da escola moderna desde sua organização como sistema educacional público no final do século 19 opondo-se, em tese, aos parâmetros de vida e trabalho da modernidade líquida.

Em contrapartida, como lembra Giroux (1995), informações e conhecimentos aos quais os/as jovens e crianças têm acesso não são exclusivamente obtidos pela escola, ao contrário, vem sendo gradualmente ampliado pelos artefatos culturais e midiáticos, como a publicidade, histórias em quadrinhos, desenhos animados, filmes, entre tantos outros. Esses artefatos contrariamente a outras instituições sociais oferecem ensinamentos e modelos de comportamento que de modo mais divertido e envolvente por meio sons, imagens e movimentos se aproximam do imaginário mental das crianças.

Denominados por Giroux (1995, p. 51) de *máquinas de ensinar*, os filmes infantis “[...] inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem [...]”

Conforme Giroux (1995, p. 52),

A importância dos filmes animados como um local de aprendizagem é reforçada pelo reconhecimento generalizado de que as escolas e outros locais públicos estão, cada vez mais, acossados por uma crise de visão, de propósito e motivação. Os meios de comunicação de massa, [...] pelo contrário, constroem um mundo imaginário, de segurança, coerência e inocência infantil onde as crianças encontram um local para se situar em suas vidas emocionais. Diferentemente da realidade sem graça e freqüentemente dura da escolarização, os filmes infantis fornecem um espaço visual, *high tech*, onde a aventura e o prazer se encontram num mundo fantasioso de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo e mercantilização.

Em razão de suas características hedonistas, os filmes infantis e outros artefatos culturais podem ser mais eficazes no processo de aprendizagem de valores e costumes do que abordagens tradicionais próprias da educação escolar; posição com a qual compartilha Hernández (2006), para quem as atividades escolares são baseadas em explicação-exercícios-exames – “três es” – cuja repercussão entre as crianças do século 21 não tem mais o apelo que teve décadas atrás entre elas. Ao investirem na repetição, ordem e exercícios, essa forma de ensinar remete à uniformidade e estabilidade da vida, contrária aos pressupostos da modernidade líquida na qual as crianças nascem e vivem hoje. Criticadas desde o início do século 20 pelos educadores da escolanovistas, entre outros grupos de educadores, esta modalidade de escola busca controle, rotina, permanência e reprodução de valores, habilidades e conhecimentos em detrimento da aprendizagem de métodos de aprender e produzir o novo em constante e crescente presença na sociedade contemporânea.

No mundo ocidental pós-guerras, que valoriza cada vez mais o descarte de produtos e conhecimentos, os conteúdos escolares passam a ser vistos como descartáveis, ou seja, “[...] começam a se dissolver no momento em que são aprendidos” (Bauman, 2010, p. 45), pois a permanência pode se tornar algo muito valorizado para as crianças e jovens habituados com produtos novos a cada dia. Nessa direção, Bauman (2010, p. 42-43, grifo do autor) argumenta que

[...] a ideia de que a educação pode consistir em um “produto” feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida, não depõe a favor da educação institucionalizada. Para convencer seus filhos da utilidade do estudo, pais e mães de outrora costumavam dizer que “aquilo que você aprendeu ninguém vai poder lhe tirar”. Essa talvez fosse uma promessa encorajadora para os filhos *deles*, mas, para os jovens contemporâneos, deve apresentar uma perspectiva horripilante.

Há, portanto, divergência entre as habilidades estimadas pelo mercado de trabalho e de consumo, bem como pelos valores da sociedade e aquelas ainda ensinadas (ou pelo menos estimadas) pela educação escolar, em particular em nosso país. A organização escolar parece não acompanhar a velocidade com

que os conhecimentos são produzidos e circulam no meio líquido das mídias sociais, o que nos leva a concordar com Silva (2006, p. 12), quando afirma que “as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas” e, dessa maneira, “o currículo [escolar] não pode deixar de ser atingido”. Na atual estrutura curricular os conteúdos dos programas escolares tendem a ser fixos, inquestionáveis e pouco problematizados, cujo pressuposto é sua memorização e certeza de uso no futuro pessoal e profissional de todos os estudantes (Silva, 2006).

Não somente no Brasil, onde o índice de evasão e reprovação escolar é alto,⁷ mas também em países que têm sua educação escolar democrática e de alta qualidade, como a Finlândia e a Coreia, os/as estudantes reclamam que a escola os/as aborrece, pois não responde as suas inquietações e curiosidades. Para Hernandez (2006), pelo contrário, a escola poderia ser um espaço apaixonante onde valesse a pena estar. No Brasil, Cunha (2005) e Nunes e Martins (2012), pesquisadoras/pesquisador dos Estudos da Cultura Visual e do Ensino de Arte, refletem esse problema na educação de Artes.

Cunha (2005) relata o diálogo entre uma professora da educação infantil e seus alunos e alunas, em que é perceptível a divergência de interesses entre eles. Enquanto a professora quer estudar a obra do artista holandês Van Gogh (1853-1890), as crianças insistem em relacioná-lo com personagens de filmes e novelas que costumam assistir, o que parece, para a professora, objetivos incompatíveis. Nunes e Martins (2012), ao investigar o interesse dos/as alunos/as do Ensino Fundamental pelo grupo musical *Rebeldes*,⁸ constatam sua materialização nos comportamentos, fotografias, desenhos, roupas, brinquedos e álbuns de figurinhas que as crianças compartilham entre si sobre este tema. Em uma das falas das crianças, uma aluna comenta: “*Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10 porque eu sei tudo sobre eles*” (p. 18). A partir desse estudo, concluem que, ao invés de combater os interesses das crianças, os professores deveriam

⁷ Segundo Hernández (2007, p. 14), em 2005, em alguns Estados do Brasil, a taxa de abandono escolar era de até 15% no Ensino Fundamental e de até 26% no Ensino Médio.

⁸ Grupo musical mexicano que teve destaque em uma novela exibida em diversos países, inclusive no Brasil (NUNES; MARTINS, 2012).

problematizar e discutir para obter a apropriação de conhecimentos necessários para a compreensão do mundo atual, como a invasão da mídia em todos os setores da vida humana, isso porque, segundo Nunes e Martins (2012, p. 6-7),

Os estudantes contemporâneos apresentam vivências visuais diferentes de outras gerações, pois suas experiências são intermediadas por avançadas tecnologias apresentadas em narrativas televisivas, pela publicidade, por filmes e vídeos, por jogos eletrônicos e pela internet. A interação dos alunos e alunas com as novas tecnologias interfere diretamente na maneira como se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende às necessidades dos estudantes que aprendem a conviver com a diversidade cultural.

Nesta linha de argumentação, concordamos com a necessidade de a escola atentar para os artefatos culturais com os quais todos nós convivemos e sobre os quais não refletimos ou questionamos além dos conhecimentos que convencionalmente consideramos essenciais para a formação dos indivíduos e das crianças, em especial. Sobre as crianças do século 21, Steinberg e Kincheloe (2001) argumentam que, sendo uma construção social e histórica, a representação da infância contemporânea precisar ser revisada para que possamos revisar, em consequência, os significados, objetivos e formas de ensiná-las e formá-las. Indivíduos frágeis, ingênuos, dependentes e puros não são mais as representações nas quais as crianças se enquadram nas últimas décadas.

Se, enquanto na Idade Média, as crianças participavam das atividades dos/as adultos/as sem distinção entre infância e maturidade, e já no século 19 as crianças foram “separadas” dos adultos e inseridas no mundo isolado das escolas, desde a metade do século 20, graças aos meios de comunicação, o desenvolvimento das tecnologias e a tolerância e permissividade das famílias, as crianças voltam a ter fácil acesso e vivência ao mundo adulto.

Como aponta Costa (2006), diferente das crianças da década de 20, que tinham poucas experiências por passarem longe da supervisão dos/as adultos/as ou da companhia de outras crianças, na contemporaneidade, a denominada por ela infância pós-moderna, tem cada vez vivido experiências em companhia

da mídia e não de pessoas de carne e osso, como programas de TV, cinema, histórias em quadrinhos, aplicativos de celulares e computadores, videogames, livros interativos, *tablets*, *notebooks*, *blogs*, revistas infantis, músicas e fones de ouvido, que permitem o desenvolvimento das crianças de um modo novo e ainda não compreendido pela sociedade e pela ciência. Para a autora, contudo, essa grande quantidade de experiências sociovirtuais vem quebrando a autoridade dos adultos e instituições tradicionais, como a família, a escola e a igreja.

A importância da produção discursiva da mídia no mundo contemporâneo é destacada por Hall (1997), quando indica a centralidade da cultura na construção de nosso cotidiano digital e imagético. Neste sentido, podemos afirmar, com Steinberg e Kincheloe (2001, p. 33) que o modo, a velocidade e a qualidade com que a infância pós-moderna produz conhecimentos, pouco combinam com as instituições tradicionais de reprodução social como a escola, uma vez que tais “[...] instituições [estão ainda] fundamentadas numa visão das crianças como incapazes de tomar decisões por si próprias”. Por conta disso,

Geralmente o currículo escolar é organizado como uma seqüência contínua de experiências desenvolvidas como se as crianças aprendessem sobre o mundo na escola, num desenvolvimento progressivo. Esforços conservadores para proteger organizações escolares antiquadas e as noções tradicionais de infância que as acompanham são de alguma forma incompreensíveis e cada vez mais predestinados ao fracasso. Não podemos proteger nossas crianças do conhecimento do mundo que a hiper-realidade lhes torna acessível. Tal incumbência requer um tipo de reclusão semelhante ao encarceramento (Steinberg; Kincheloe, 2001, p. 34-35).

Ao levarmos em conta as conclusões dos estudos aqui arrolados, a escolha de uma escola adaptada a um mundo que tende à liquidez das relações pessoais e de trabalho ou a um mundo mais estável e seguro, pareceria uma solução provável aos impasses que a instituição vivencia. Transformar a escola em um espaço apaixonante, onde a infância pós-moderna queira estar, como propõe Hernández (2006, 2007), significa adaptá-la às condições e necessidades

de flexibilidade, fluidez e provisoriedade? Conclusões de estudos recentes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – Gepac – (Pátaro, 2015; França, 2014; Araújo, 2015; Faeti, 2014; Baliscei, 2014) têm nos levado a supor que a resposta provisória e possível neste momento é ambivalente, como é o humano e a sociedade.

França (2014) e Araújo (2015) nos mostram a importância de discussões sobre temas contemporâneos como gênero, sexualidade e corpo em um mundo impregnado destes assuntos nas relações interpessoais e de consumo. Faeti (2014) destaca o quanto o mercado competitivo não deixa de exigir e fornecer situações e vivências de cooperação que podem ser compreendidas e desenvolvidas pela escola. Baliscei (2014) constata a relevância da exploração das imagens midiáticas que se introduzem no ambiente escolar como elementos fundamentais dos conteúdos escolares e da formação crítica e reflexiva dos indivíduos. Pátaro (2015) evidencia a importância do domínio de saberes escolares tradicionais por parte dos/as estudantes para a compreensão da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de reflexão, atitudes e moralidade compatíveis às novas dimensões econômicas, sociais, culturais que se apresentam neste processo. Com base nessa perspectiva, o trabalho pedagógico implicaria que juntos, estudantes e docentes, compreendam o sentido dos conteúdos escolares para a contemporaneidade em um processo de intervenção científica, estética e ética.

Em sua pesquisa, contudo, constatou o quanto, diante dos desafios decorrentes da universalização do ensino, os/as docentes participantes se mantêm atuando de acordo com o paradigma da escola brasileira, na qual crianças com dificuldades de aprender ou comportar-se simplesmente não permanecem na instituição. Pátaro (2015) constatou que esses docentes rejeitam os novos desafios da escola em processo de universalização e inclusão de diferentes culturas, mantendo suas representações de escola como local de ensino compreendido como instrução de conceitos científicos básicos para o mercado de trabalho. Isso lhes fornece segurança e estar “a salvo” dos riscos das novas demandas educacionais decorrentes das mudanças quantitativas e qualitativas da escola.

Considerações Finais

Os estudos revisados mostram como laços pessoais e sociais afrouxados, descartabilidade de coisas e pessoas e flexibilidade de tempo e espaço, bem como inovação tecnológica cada vez mais rápida e sistemática, são características que extrapolam as paredes do ambiente do trabalho e adentram outros espaços públicos e privado. Ainda, entretanto, que essas mudanças venham influenciando a organização do trabalho e demais esferas sociais em uma velocidade avassaladora, o ambiente escolar brasileiro e as atividades nele desenvolvidas parecem pouco (ou quase nada) diferentes daqueles vistos no século 20.

Na pergunta sobre qual escola é necessária na atualidade, consideramos que a complexidade de sua resposta extrapola as dimensões deste artigo por meio do qual buscamos assinalar a ambivalência tanto da questão quanto da resposta. Talvez não haja uma escola necessária, mas uma escola possível cuja organização é sempre instável e provisória em razão das forças políticas em disputa dentro e fora dela. Dentro da escola disputam valores e objetivos cristalizados e originados de tendências pedagógicas presentes no ideário pedagógico brasileiro como do senso comum dos/as docentes. Fora da escola disputam visões de escola tanto nos meios educacionais privilegiados, quanto conselhos e secretarias dos quais participam funcionários de carreira como se constituem à mercê das ideologias partidárias de cada governo municipal, estadual e federal.

Nossa resposta, ao final deste artigo, se caracteriza pela ambivalência. Sim, é necessário que a escola compreenda que criança é esta que frequenta a escola neste início do século 21. São estudantes fruto do processo de democratização e de políticas de inclusão do sistema educacional brasileiro que significa a ampliação de sua diversidade em várias esferas, como social, religiosa, de gênero, racial, migratória e cultural, entre tantas outras. São estudantes fruto das mudanças econômicas, sociais e culturais às quais nosso país tem vivido, com maior acesso às diferentes formas de tecnologia e *web* (incluindo a *deep web*) e acesso quase irrestrito a informações do mundo digital.

Não, a escola não deve se dispor a atender imediatamente às demandas do mercado sem reflexão de que tipo de formação social pretende participar em decorrência das mudanças históricas e culturais em expansão. Isolar a escola do mercado de trabalho e de consumo não é viável nem produtivo, pelo contrário, ambos são conteúdos importantes e privilegiados para discussão e reflexão das formas de pensamento e conduta que o ser humano vem assumindo na contemporaneidade. Consideramos que temas contemporâneos, como a cultura visual, que invade a escola, ao invés de ser mantida invisível pode ser trazida ao palco escolar para ser estudada e compreendida à luz dos conhecimentos científicos, estéticos e éticos neles implicados. Personagens de desenhos e objetos de consumo infantis podem apresentar implicações significativas para o entendimento de preconceitos e estigmas de diversas ordens em relação a quem se situa fora do padrão social hegemônico, por exemplo.

Concluimos que se, de um lado, a escola não pode abrir mão de contribuir para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, de outro, é inegável que esta mesma inserção pode envolver uma ciência pensada epistemológica e criticamente, conforme nos aponta Bachelard (1996). O ensino da ciência deve compartilhar de uma permanente vigilância que impeça a produção de obstáculos epistemológicos a sua aprendizagem como sua simplificação e redução a uma perspectiva realista, prática e ideológica. Ética e estética são essenciais para este processo de vigilância epistemológica, bem como são fundamentais para a formação de indivíduos capazes de lidar com a vertiginosa quantidade de decisões a serem tomadas em todas as esferas de sua vida pessoal e profissional.

Neste sentido, além das ciências humanas, percebemos que temas vinculados às artes e à moralidade humana não podem ser considerados impedimentos para o ensinar e sim parte da necessária formação cultural e política dos/as estudantes para sua atuação intencional e consciente na vida pública das cidades.

Referências

ARAÚJO, Karina de Toledo. *Representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre a prática do futebol por mulheres: intersecções entre gênero, corpo e sexualidade*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALISCEI, João Paulo. *Os artefatos visuais e suas pedagogias*: reflexões sobre o ensino de arte na escola. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*: e outros temas contemporâneos. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Tempos líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio. *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). *Cultura, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 93-109.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Educação e cultura visual*. Uma trama entre imagens e infância. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005. Orientadora: Analice Dutra Pillar.

FAETI, Pâmela Vicentini. *Ensaio sobre a coexistência entre competição e cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire. *Representações sociais de gênero e sexualidade na escola*: Diálogo com educadoras. 2014. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GIROUX, Henry. A dysneização da cultura infantil. In SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 41-81.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, Juana María et al. *Tecnologias para transformar a educação*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-61.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação, Sociedade & Cultura*, Portugal: Universidade do Porto, n. 25, p. 235-245, 2007.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX: espírito do tempo 1: neurose*. Tradução Maura Ribeiro Sardinha. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. “Esse é o jeito rebelde de ser”: produzindo masculinidades nas salas de aula. *Revista Digital do LAV*, v. 8, p. 3, 2012.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. *Entre educar e ensinar: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TERUYA, Teresa Kazuko. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá, PR: Eduem, 2009.

Recebido em: 24/3/2016

Aceito em: 2/8/2016