



Dossiê: Zygmunt Bauman e a Educação

Bauman e a Teoria Crítica: fundamentos para repensar a educação na modernidade líquida

Bauman and Critical Theory: foundations for rethinking education in liquid modernity

Bauman y la Teoría Crítica: fundamentos para repensar la educación en la modernidad líquida

Sandra Medina Benini*

<https://orcid.org/0000-0002-7109-8717>

Ricardo Miranda dos Santos**

<https://orcid.org/0000-0002-4840-8916>

Resumo: Este estudo analisa as contribuições de Zygmunt Bauman e da Teoria Crítica para compreender e enfrentar os desafios contemporâneos da educação na modernidade líquida, com ênfase no contexto brasileiro. Parte-se do problema de como repensar a educação frente à fluidez social e à racionalidade neoliberal, examinando a relação entre ética, solidariedade e emancipação. Adota-se uma epistemologia hermenêutica inspirada na sociologia interpretativa de Bauman, com abordagem qualitativa e revisão bibliográfica. O diálogo com Adorno, Horkheimer, Habermas e Bauman evidencia que a educação, frequentemente submetida à lógica tecnocrática e mercantil, pode constituir-se em um espaço crítico e reflexivo voltado à responsabilidade e à justiça social. Os resultados indicam a necessidade de revalorizar o papel ético da escola e dos educadores na construção de vínculos solidários e democráticos.

Palavras-chave: Modernidade líquida. Teoria Crítica. Educação e ética.

Abstract: This study analyzes the contributions of Zygmunt Bauman and Critical Theory to understanding and addressing the contemporary challenges of education in liquid modernity, with an emphasis on the Brazilian context. It starts from the problem of how to rethink education in the face of social fluidity and neoliberal rationality, examining the relationship between ethics, solidarity, and emancipation. The research adopts a hermeneutic epistemology inspired by Bauman's interpretive sociology, employing a qualitative approach and literature review. The dialogue with Adorno, Horkheimer, Habermas, and Bauman shows that education, often subjected to technocratic and market logics, can constitute a critical and reflective space oriented toward responsibility and social justice. The results indicate the need to reassess the ethical role of schools and educators in building democratic and solidarity-based relationships.

Keywords: Liquid modernity. Critical Theory. Education and ethics.

* Docente do Mestrado Acadêmico em Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), Mato Grosso. E-mail: <sandra.benini@univag.edu.br>.

** Pós-doutorado em Arquitetura e Urbanismo em andamento no Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), Mato Grosso. E-mail: <ricardomiranda4@hotmail.com>.

Resumen: Este estudio analiza las contribuciones de Zygmunt Bauman y de la Teoría Crítica para comprender y afrontar los desafíos contemporáneos de la educación en la modernidad líquida, con énfasis en el contexto brasileño. Se parte del problema de cómo repensar la educación ante la fluidez social y la racionalidad neoliberal, examinando la relación entre ética, solidaridad y emancipación. Se adopta una epistemología hermenéutica inspirada en la sociología interpretativa de Bauman, con un enfoque cualitativo y revisión de la literatura. El diálogo con Adorno, Horkheimer, Habermas y Bauman pone en evidencia que la educación, frecuentemente sometida a la lógica tecnocrática y mercantil, puede constituirse en un espacio crítico y reflexivo orientado hacia la responsabilidad y la justicia social. Los resultados indican la necesidad de revalorizar el papel ético de la escuela y de los educadores en la construcción de vínculos solidarios y democráticos.

Palabras clave: Modernidad líquida. Teoría Crítica. Educación y ética.

Introdução

A modernidade líquida, conceito central no pensamento de Zygmunt Bauman, oferece uma leitura aguda das transformações estruturais que caracterizam o mundo contemporâneo: a fluidez das relações sociais, a precarização das instituições e a fragmentação das identidades. Esse diagnóstico não se limita à sociologia, mas alcança a educação, campo em que as contradições da modernidade se manifestam de forma concreta – entre o ideal emancipatório e a instrumentalização mercantil do saber. No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas, pela desvalorização do magistério e pela colonização epistemológica dos currículos, as reflexões de Bauman, em diálogo com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, revelam-se fundamentais para repensar o papel da educação na contemporaneidade.

Mais do que interpretar a crise educacional, este estudo parte da premissa de que a educação, em sua dimensão ética e política, constitui um espaço de resistência e de reconstrução do humano. A justificativa da pesquisa está na necessidade de reimaginar a escola como território de emancipação em um tempo de incertezas, no qual as relações entre conhecimento, poder e subjetividade são reconfiguradas por dinâmicas neoliberais e tecnocráticas. O avanço das desigualdades sociais, a crise ambiental e a exclusão digital ampliam os efeitos da liquidez baumaniana e tornam a educação um campo estratégico para pensar os limites e as possibilidades da vida coletiva.

O objetivo central deste artigo é, portanto, analisar, sob a perspectiva de Zygmunt Bauman e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, como a modernidade líquida e a racionalidade neoliberal têm intensificado a precarização docente e desestruturado os fundamentos éticos da educação. Busca-se, ao mesmo tempo, promover uma reflexão crítica sobre as possibilidades de reconstrução emancipatória do campo educacional, integrando os conceitos de responsabilidade ética e solidariedade às práticas pedagógicas e às políticas públicas. A hipótese que orienta esta reflexão sustenta que a reaproximação entre a Teoria Crítica e o pensamento baumaniano oferece um horizonte teórico capaz de reconfigurar a educação como prática emancipatória em meio às contradições da modernidade líquida.

Do ponto de vista teórico, o trabalho ancora-se nas obras de Bauman (1999, 2001, 2010, 2011) e Bauman e Donskis (2021), especialmente nas que abordam as dimensões éticas da contemporaneidade, e nos autores clássicos da Teoria Crítica – Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas –, cujas análises sobre a racionalidade instrumental e a cultura de massa fundamentam uma crítica radical à alienação e à dominação moderna. Essa interlocução é complementada por autores decoloniais, como Quijano (2005, 2014), cuja noção de colonialidade do poder amplia o horizonte crítico ao revelar como a lógica da

dominação eurocêntrica ainda estrutura os sistemas de conhecimento e de ensino na América Latina.

Dessa forma, as problemáticas da precarização docente, da padronização curricular e da exclusão de saberes locais são compreendidas, neste estudo, não como fenômenos isolados, mas como expressões concretas da liquidez social e da racionalidade instrumental. Tais processos, interpretados à luz de Bauman (2001) e da Teoria Crítica frankfurtiana, revelam como a educação brasileira reflete as tensões entre adaptação e emancipação, entre consumo e ética, que caracterizam a modernidade líquida. Assim, a análise busca evidenciar que repensar a educação implica compreender suas crises internas como parte de um movimento mais amplo de desumanização e de fragmentação da experiência contemporânea.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-interpretativa, sustentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos. A pesquisa adota uma epistemologia hermenêutica, inspirada na sociologia interpretativa de Bauman, que comprehende os fenômenos educacionais como construções simbólicas e éticas situadas. Essa abordagem permite interpretar os discursos e as práticas educacionais à luz das contradições morais da modernidade líquida. A análise articula o referencial teórico à realidade da educação brasileira, incorporando dados secundários e estudos recentes sobre políticas públicas, condições docentes e desigualdades regionais. O método dedutivo permite compreender como as categorias teóricas de Bauman e da Teoria Crítica iluminam as práticas e as tensões concretas do campo educacional, conectando o diagnóstico filosófico às dimensões sociais e políticas da formação humana.

O artigo desenvolve-se a partir de uma progressão teórico-crítica que articula fundamentos clássicos e reflexões contemporâneas sobre a educação. Inicialmente, retoma-se a gênese e as transformações da Teoria Crítica, delineando seus pressupostos epistemológicos e ético-políticos. Em seguida, analisa-se a reformulação proposta por Zygmunt Bauman, cuja noção de modernidade líquida evidencia novas formas de alienação, mas também inaugura possibilidades de reconstrução ética e de reflexão sobre a condição humana. Posteriormente, essas abordagens são aplicadas ao contexto educacional brasileiro, marcado por desigualdades estruturais, exclusão de saberes locais e precarização do trabalho docente – expressões concretas da racionalidade neoliberal que fragmenta o campo educacional. Por fim, o texto propõe caminhos e perspectivas para uma educação ancorada na solidariedade, na diferença e na responsabilidade global, reafirmando o papel da escola como espaço de crítica, resistência e emancipação.

Assim, a introdução situa a problemática de pesquisa no entrelaçamento entre modernidade, ética e educação, compreendendo a escola não apenas como instituição de transmissão de saberes, mas como arena simbólica e política onde se disputam sentidos de humanidade. A partir do diálogo entre Bauman e a Teoria Crítica, o estudo sustenta que repensar a educação equivale a repensar a própria condição humana, em um tempo em que a liquidez social ameaça dissolver a coesão, a empatia e o compromisso coletivo que sustentam a vida democrática.

Panorama teórico

A Teoria Crítica, desenvolvida pela Escola de Frankfurt no início do século XX, constituiu um marco no pensamento filosófico e sociológico ao propor uma abordagem interdisciplinar e dialética voltada não apenas à interpretação, mas à transformação da sociedade. Diferentemente das teorias tradicionais, centradas na explicação objetiva dos fenômenos sociais, a Teoria Crítica assumiu como propósito a emancipação humana, fundamentando-se na crítica às estruturas de poder e à racionalidade que sustenta a dominação moderna (Adorno; Horkheimer, 1985). Essa

postura epistemológica confrontou o positivismo dominante, revelando as contradições do capitalismo e da racionalidade instrumental que o legitima.

Os primeiros teóricos – Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse — evidenciaram as ambiguidades do projeto iluminista. Enquanto o Iluminismo prometia liberdade e progresso, suas realizações tecnológicas e administrativas consolidaram novas formas de controle e alienação. Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) demonstram que a razão instrumental, ao privilegiar a eficiência e a utilidade, converteu-se em instrumento de dominação, subordinando a autonomia individual à lógica sistêmica e à indústria cultural. Marcuse (1982), em *Eros e Civilização*, aprofunda essa crítica ao mostrar como o capitalismo avançado transforma desejos e necessidades em mercadorias, esvaziando o potencial criativo e emancipador dos sujeitos.

Nas décadas seguintes, a Teoria Crítica foi reformulada por Jürgen Habermas, que deslocou o eixo da crítica da razão instrumental para a racionalidade comunicativa, orientada pela intersubjetividade. Em *Teoria do Agir Comunicativo*, Habermas (2012) identifica no discurso racional e na comunicação ética os fundamentos de uma nova configuração do esclarecimento moderno, capaz de restituir o potencial emancipatório da razão. Sua análise do espaço público e das patologias do capitalismo neoliberal evidencia os riscos da colonização do mundo da vida pela lógica sistêmica e a consequente erosão das práticas democráticas. Como observam Santos e Molina (2025), essa inflexão habermasiana recoloca a educação no centro do projeto crítico, pois a formação humana exige não apenas racionalidade técnica, mas também sensibilidade ética e comunicativa – condição para a construção de sujeitos capazes de dialogar, cooperar e agir solidariamente. Assim, a educação torna-se o campo privilegiado para a reatualização da crítica frankfurtiana em contextos marcados pela fragmentação e pela crise de sentido.

No século XXI, a Teoria Crítica é desafiada pelas transformações do capitalismo global – o aprofundamento das desigualdades, a crise ambiental, a digitalização da vida cotidiana e o enfraquecimento das instituições democráticas. Nesse cenário, Zygmunt Bauman emerge como um interlocutor fundamental. Suas reflexões sobre a *modernidade líquida* (Bauman, 2001) atualizam o diagnóstico da racionalidade moderna ao mostrar a passagem de uma sociedade sólida – sustentada por instituições estáveis, como o Estado, o trabalho e a comunidade – para uma ordem fluida, caracterizada pela volatilidade dos vínculos, pela incerteza e pela instabilidade das identidades. Essa leitura adquire maior profundidade quando colocada em diálogo com a tradição frankfurtiana: conforme demonstram Almeida e Vaz (2025), Bauman reveste de carne sociológica e histórica o esqueleto da *Dialética do Esclarecimento*, transpondo a crítica adorniana da barbárie e da reificação para o contexto da modernidade líquida. A liquidez, nesse sentido, não é uma ruptura com o pensamento de Adorno, mas a radicalização de sua denúncia da razão instrumental sob as novas condições do capitalismo global.

Enquanto os teóricos da Escola de Frankfurt concebiam a modernidade como uma totalidade coesa, ainda que atravessada por contradições, Bauman identificou a dissolução de suas bases normativas e simbólicas. Na sociedade líquida, os laços sociais tornam-se voláteis, as identidades se fragmentam e a segurança existencial cede lugar à precariedade e ao medo. Essa condição, segundo o autor, revela não apenas uma crise estrutural, mas, sobretudo, uma crise moral, em que o individualismo e o consumismo corroem o sentido de responsabilidade coletiva. Ao deslocar o eixo da crítica da razão para a ética, Bauman recoloca no centro do debate contemporâneo a necessidade de reconstruir formas de solidariedade e de compromisso com o outro – retomando, sob nova chave, o projeto emancipatório que animava a Teoria Crítica.

Bauman (2001) analisa a fragilização dos laços humanos e o individualismo exacerbado como expressões da lógica de consumo e da descartabilidade. A liquidez que caracteriza a vida contemporânea transforma vínculos em conexões efêmeras e utilitárias, instaurando o que o autor

denomina uma *crise moral* da modernidade líquida. Sua ética da responsabilidade – inspirada em Levinas – contrapõe-se à racionalidade instrumental denunciada pelos frankfurtianos, ao propor que a emancipação requer não apenas transformações econômicas ou políticas, mas também um fundamento ético centrado no reconhecimento e no cuidado pelo outro.

Essa reorientação ética tem implicações diretas para o campo educacional. Bauman (2010) denuncia a mercantilização da educação e sua submissão às exigências do mercado, que neutralizam sua vocação emancipadora. Para ele, educar é cultivar a capacidade de pensar criticamente e de agir responsávelmente em um mundo incerto e interdependente. Essa perspectiva encontra eco nas análises de Farinon (2025), que comprehende a crise civilizatória contemporânea como expressão de uma racionalidade dissociada do cuidado e da vida, e argumenta que a educação deve recuperar seu sentido ético e ecológico, reintegrando o saber à esfera da responsabilidade coletiva.

A contribuição de Bauman para a Teoria Crítica é, portanto, dupla: ele expande o diagnóstico da modernidade ao reconhecer sua condição líquida e introduz uma ética da responsabilidade que reinscreve a emancipação no terreno da moralidade e da alteridade. Suas formulações, ao dialogarem com as preocupações frankfurtianas, atualizam-nas diante das crises do século XXI – desigualdade, precarização, destruição ambiental e erosão da solidariedade –, reafirmando a necessidade de uma crítica social que conjugue razão, ética e educação como caminhos de resistência e transformação.

Análise crítica dos desafios contemporâneos

O século XXI configura uma conjuntura de crises múltiplas e interdependentes – ética, social, ambiental e epistêmica – que reconfiguram as condições da vida coletiva e desafiam profundamente os fundamentos da formação humana. A expansão da racionalidade neoliberal instaurou um regime de individualização e competição que dissolve os laços comunitários e converte o sujeito em consumidor, deslocando a educação de sua função emancipatória para uma posição subordinada às demandas do mercado global. Como analisa Bauman (2001), a transição da modernidade sólida para a líquida expressa o colapso das antigas estruturas de estabilidade – trabalho, comunidade, Estado-nação – e inaugura uma sociabilidade marcada pela fluidez, pela fragmentação e pela incerteza. Essa metamorfose, que desorganiza os vínculos sociais e simbólicos, repercute de modo direto sobre o campo educacional, impondo-lhe o desafio de resistir à liquefação de seus próprios fundamentos éticos, políticos e epistemológicos.

Essa leitura, entretanto, ganha maior densidade quando articulada à tradição da Teoria Crítica. Almeida e Vaz (2025) demonstram que o diálogo entre Bauman e Adorno permite compreender que os impasses da educação contemporânea não derivam apenas da aceleração e da precarização da vida social, mas da persistência das condições de barbárie já denunciadas em *Dialética do Esclarecimento*. Ao examinar a leitura baumaniana de Adorno, os autores observam que o sociólogo polonês reveste de carne sociológica e histórica o esqueleto da dialética do esclarecimento, atualizando, na modernidade líquida, a crítica à racionalidade instrumental e à formação de subjetividades adaptadas ao conformismo. Sob essa perspectiva, a crise educacional contemporânea assume contornos civilizatórios: ela não se restringe à esfera pedagógica, mas reflete o esgotamento das promessas modernas de progresso, autonomia e justiça. A educação, inserida nesse contexto, oscila entre reproduzir as lógicas de dominação que a constituem e afirmar-se como espaço de resistência ética e política.

A crise contemporânea da educação não é apenas administrativa ou técnica: é ontológica e política. A redução do financiamento público, a mercantilização do Ensino Superior e a padronização dos processos pedagógicos por meio de métricas de desempenho configuram

sintomas de uma racionalidade instrumental que subordina a formação humana à lógica da eficiência. Adorno e Horkheimer (1985) já advertiam que a razão, quando convertida em instrumento de controle, deixa de emancipar e passa a reproduzir formas sutis de dominação. Essa crítica mantém plena atualidade: as práticas educacionais orientadas por resultados mensuráveis produzem sujeitos adaptáveis, mas incapazes de reflexão crítica, confirmado o diagnóstico frankfurtiano de uma sociedade que educa para a conformidade, em vez de para a autonomia. Essa lógica utilitarista ignora a necessidade de uma formação que capacite os sujeitos a pensarem o mundo de forma sistêmica e a agir coletivamente, reduzindo a educação a um espaço de reprodução do *status quo*.

Bauman (2007) aprofunda esse diagnóstico ao demonstrar que a liquidez das relações contemporâneas – movida pela lógica da obsolescência e pela velocidade – corrói o tempo necessário à reflexão e à construção de sentido. A experiência educacional, capturada pela urgência produtiva e pela competição meritocrática, perde a densidade formativa que caracteriza a *Bildung* clássica. Em lugar de um espaço de mediação entre indivíduo e sociedade, a escola tende a converter-se em arena de gestão da performatividade, na qual professores e estudantes são avaliados como operadores de resultados. Tal cenário traduz, no plano pedagógico, a colonização do mundo da vida por uma racionalidade economicista, fenômeno que Habermas (2012) identifica como uma das patologias centrais da modernidade tardia.

A Teoria Crítica, ao desvelar a dimensão ideológica desses processos, oferece instrumentos para reconfigurar o horizonte emancipatório da educação. Habermas (2012) propõe uma racionalidade comunicativa capaz de restaurar a dimensão intersubjetiva da experiência, deslocando o foco do êxito instrumental para o entendimento recíproco. Essa perspectiva revaloriza o diálogo, a cooperação e o reconhecimento como condições de aprendizagem ética e democrática. A pedagogia que se funda nesse paradigma não busca apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos capazes de participar criticamente da esfera pública – contrapondo-se à fragmentação social e à lógica individualista que caracterizam a modernidade líquida. Assim, a educação crítica é, ao mesmo tempo, um campo de resistência e de reconstrução simbólica, no qual se afirmam práticas de solidariedade e de cuidado como formas de enfrentamento da alienação.

No interior dessa crise civilizatória, os desafios éticos e ambientais assumem centralidade. A crise climática e a destruição ecológica, que Bauman (2011) reconhece como expressão da irresponsabilidade sistemática da modernidade, evidenciam o esgotamento de uma racionalidade que instrumentaliza a natureza e o próprio humano. Enrique Leff (2014) reforça essa leitura ao sustentar que não há saída para a crise ambiental sem uma transformação epistêmica profunda, orientada por uma ética da interdependência e pela reintegração dos saberes em torno da vida. Nesse contexto, a educação pode ser compreendida como chamada a transcender sua função meramente adaptativa, adotando uma postura crítica diante dos paradigmas econômicos e culturais que sustentam a degradação socioambiental. Reconfigurar a educação para a sustentabilidade implica, portanto, instaurar uma pedagogia da responsabilidade, capaz de pensar o planeta como comunidade de destino compartilhado.

Paralelamente, a intensificação das desigualdades globais e a erosão das instituições democráticas recolocam a formação cidadã no centro do debate educacional. A pedagogia voltada à obediência e à produtividade reforça hierarquias e legitima a exclusão, negando o princípio da igualdade substantiva. Nesse sentido, a crítica de Quijano (2014) à colonialidade do saber é decisiva: ao hierarquizar os conhecimentos e excluir epistemologias periféricas, o sistema educativo perpetua as estruturas de poder herdadas da colonização. A descolonização do saber, ao integrar múltiplas racionalidades e reconhecer os saberes subalternizados, constitui um passo essencial para a reconstrução da educação como prática emancipatória. Freire (2002) complementa essa perspectiva

ao ensinar que a educação é sempre um ato político, situado entre a domesticação e a liberdade – entre a reprodução da alienação e a criação de sujeitos históricos capazes de transformar o mundo.

Desse modo, a educação crítica, informada pelos pressupostos da Teoria Crítica, pode constituir-se como um espaço de resistência e reflexão frente às desigualdades e formas de alienação que caracterizam a sociedade contemporânea, contribuindo para ampliar a consciência ética e política dos sujeitos. Bauman (2001) enfatiza que, em um mundo marcado pela incerteza e pela fluidez, educar é preparar o sujeito para a incerteza – não apenas para sobreviver nela, mas para interpelá-la eticamente. A Teoria Crítica, ao articular teoria e prática, fornece as bases epistemológicas para essa tarefa: desvelar as formas contemporâneas de dominação, resgatar a memória crítica e afirmar a dignidade humana como horizonte formativo.

Como observa Bauman, em diálogo com Pallares-Burke (2003), a percepção individual, para ser ampliada, “[...] necessita da assistência de intérpretes munidos com dados não amplamente disponíveis à experiência individual”, e a sociologia – assim como a educação – constitui “[...] um empenho constante em ampliar os horizontes cognitivos dos indivíduos e uma voz poderosa no diálogo sem fim com a condição humana” (Pallares-Burke, 2003). Essa ampliação da consciência, mediada pela reflexão coletiva, define o núcleo ético da educação emancipatória.

Dessa forma, a análise crítica dos desafios contemporâneos revela que a educação, longe de ser um instrumento neutro, constitui um campo de disputa simbólica e política no interior da modernidade líquida. Inserida em uma sociedade regida pela lógica da fluidez e do consumo, ela reproduz, mas também pode tensionar, as formas contemporâneas de dominação. O horizonte que se coloca não é o de uma superação idealizada das contradições, mas o de uma prática reflexiva e ética, capaz de produzir distanciamento crítico diante das rationalidades que sustentam a precarização e a exclusão. Nessa perspectiva, o compromisso emancipatório da educação não se traduz em um projeto fechado de transformação, mas em um processo inacabado de autorreflexão e de crítica permanente – um movimento que, ao reconhecer os limites da condição humana, reafirma a possibilidade de ação solidária e de construção de sentidos compartilhados no mundo líquido.

Zygmunt Bauman e a reformulação da Teoria Crítica

Zygmunt Bauman emerge como um dos mais relevantes intérpretes da modernidade tardia, ampliando o horizonte da Teoria Crítica ao situá-la em um mundo marcado pela fluidez, pela instabilidade e pela incerteza. Sua noção de modernidade líquida reconfigura o diagnóstico da rationalidade moderna desenvolvida pela Escola de Frankfurt, ao deslocar a ênfase das estruturas de dominação material para as formas sutis de precarização simbólica, ética e existencial que caracterizam o capitalismo globalizado. Enquanto Adorno e Horkheimer (1985) analisavam a modernidade sólida, ancorada na rigidez das instituições e na previsibilidade da produção industrial, Bauman (2001) descreve uma sociedade em que as certezas evaporam e em que as relações, desprovidas de permanência, tornam-se voláteis e descartáveis. Nessa transição, o indivíduo é liberado de antigos vínculos apenas para se ver aprisionado por novas dependências: a obsolescência, o consumo e a insegurança estrutural.

A figura dos descartáveis – migrantes, refugiados, desempregados e sujeitos precarizados – torna-se, em Bauman (2001), o emblema da modernidade líquida: pessoas que não apenas são excluídas, mas também desumanizadas, convertidas em resíduos de um sistema que privilegia o consumo em detrimento da solidariedade. Essa leitura expõe uma profunda inversão ética e dialoga com a tradição frankfurtiana ao revelar que, por trás da promessa de progresso, persistem novas formas de barbárie. Como observa Tester (2004), a originalidade de Bauman reside em transpor a

crítica estrutural da Escola de Frankfurt para o plano moral, evidenciando que o problema central não é apenas a exclusão, mas a indiferença que a normaliza. Nesse ponto, sua reflexão converge com a crítica adorniana à reificação e à anestesia moral produzidas pela cultura de massas, atualizando-as sob a lógica neoliberal.

No campo educacional, essas dinâmicas se expressam de maneira particularmente contundente. Bauman (2007, 2010) denuncia a conversão das instituições educacionais em mercados competitivos, onde o conhecimento se torna mercadoria e o estudante, consumidor. A aprendizagem deixa de ser um processo de formação e passa a ser um investimento individual voltado para a empregabilidade. Essa crítica converge com as análises de Giroux (2012), que vê na mercantilização da educação uma das faces mais visíveis do neoliberalismo e do esvaziamento do ideal emancipatório da pedagogia crítica. Bauman, contudo, avança ao demonstrar que a modernidade líquida introduz um novo tipo de servidão: o imperativo da atualização constante, que transforma o aprendizado em uma corrida sem fim, gerando ansiedade, insegurança e fragmentação identitária.

A reflexão de Bauman sobre a cegueira moral (Bauman; Donskis, 2021) expande ainda mais o alcance da Teoria Crítica ao revelar a conexão entre a precarização social, a apatia ética e as crises civilizatórias globais. Para ele, a incapacidade de agir coletivamente diante da destruição ambiental ou da exclusão massiva não deriva da falta de informação, mas da erosão da responsabilidade moral. A crítica de Bauman encontra ressonância nas formulações de Leff (2010), ao reconhecer que a crise ambiental é expressão de uma racionalidade que constrói e destrói o mundo, e que sua superação exige uma reformulação epistêmica orientada pela interdependência e pelo cuidado. A educação, nesse contexto, pode ser pensada como espaço de reconfiguração ética, no qual o saber se reconcilia com a vida e com a solidariedade planetária.

Outro aspecto decisivo da reformulação baumaniana da Teoria Crítica está em sua leitura das novas tecnologias. Embora as redes digitais prometam ampliar a comunicação, Bauman (2011) adverte que a vida em rede frequentemente aprofunda o isolamento e a superficialidade das interações humanas. As conexões virtuais, marcadas pela instantaneidade e pela ausência de compromisso, substituem o encontro ético pelo contato efêmero. No campo educacional, essa dinâmica se traduz na fetichização da tecnologia: os dispositivos são celebrados como meios de emancipação, mas frequentemente reforçam desigualdades e promovem aprendizagens fragmentadas, desprovidas de sentido crítico. A educação líquida, assim, reflete a mesma lógica de aceleração e consumo que estrutura o mundo contemporâneo.

Ao reformular a Teoria Crítica, Bauman propõe, portanto, uma inflexão decisiva: a crítica social deve ser também uma crítica moral. Sua insistência na responsabilidade individual e coletiva reorienta a emancipação, deslocando-a do campo estritamente racional para uma ética da alteridade. Como observa Smith (1999), Bauman reinscreve a educação no horizonte da solidariedade e da compaixão, entendendo-a como espaço de reconstrução dos laços humanos em tempos de incerteza. Essa ética do cuidado não elimina as contradições da modernidade, mas as torna visíveis, permitindo que a educação se afirme como campo de resistência à indiferença e à desumanização.

Dessa forma, Bauman (2001) não apenas atualiza os pressupostos da Teoria Crítica, mas os amplia, ao incorporar à análise temas antes periféricos – mobilidade, precariedade, crise ambiental, tecnologia e responsabilidade global. Sua obra propõe uma reconstrução ética do projeto emancipatório, sustentada na interdependência, na solidariedade e no reconhecimento do outro como condição da vida comum. Em diálogo com os frankfurtianos, Bauman redefine o escopo da crítica social e reposiciona a educação como um espaço ético-político de resistência, no qual pensar e cuidar se tornam atos inseparáveis de transformação do mundo líquido.

Conexões com a educação brasileira

A análise da educação brasileira à luz da Teoria Crítica e do pensamento de Zygmunt Bauman revela um sistema profundamente atravessado pelas contradições da modernidade líquida. Em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural, pela mercantilização do conhecimento e pela corrosão dos vínculos éticos, a escola reflete as tensões entre emancipação e adaptação, autonomia e controle. Assim como Adorno e Horkheimer (1985) denunciaram o caráter ambíguo do Iluminismo, Bauman (2001) observa que as promessas de liberdade e progresso da modernidade líquida coexistem com novas formas de dominação, instabilidade e exclusão. Nesse quadro, a educação brasileira torna-se não apenas um campo de disputa política e simbólica, mas também um espelho das contradições éticas de uma sociedade que privilegia a eficiência técnica em detrimento da formação humana.

A racionalidade instrumental manifesta-se de modo evidente nas políticas públicas educacionais, especialmente na centralidade conferida a indicadores quantitativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Criado em 2007, o Ideb consolidou um paradigma tecnocrático que reduz a qualidade da educação a números e metas de desempenho. Como observam Chirinéa e Brandão (2015, p. 464), “[...] embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade”. Essa lógica, fundada na mensuração e na competição, transforma a escola em instrumento de gestão, subjugando o processo educativo a métricas externas que desconsideram as condições socioculturais do aprendizado.

Bauman (2011) identificaria nesse modelo uma das expressões da modernidade líquida: a obsessão por resultados rápidos e visíveis, que substitui o compromisso com processos duradouros e emancipatórios. As escolas situadas em regiões de vulnerabilidade, como as periferias urbanas e o interior nordestino, tornam-se vítimas de uma avaliação que ignora as desigualdades históricas e, paradoxalmente, reforça sua marginalização. O que se apresenta como política de equidade acaba por reproduzir a exclusão e a fragmentação social.

A homogeneização curricular é outro sintoma de uma racionalidade que desvaloriza a pluralidade cultural e epistemológica. A imposição de currículos padronizados – herança de um projeto nacional homogêneo e eurocêntrico – marginaliza saberes indígenas, quilombolas e periféricos, perpetuando o que Quijano (2005) denomina “colonialidade do saber”. O Brasil, que abriga “305 etnias indígenas e 274 línguas faladas” (IBGE, 2023, p. 6-7), ainda sustenta uma estrutura curricular que ignora essa diversidade, transformando a educação em instrumento de uniformização cultural.

Freire (1996) criticou o modelo de educação “bancária”, no qual o conhecimento é depositado unilateralmente pelo professor no aluno, esvaziando o diálogo e a consciência crítica. Essa crítica não se limita a um problema metodológico, mas denuncia uma estrutura de opressão que impede a emancipação dos sujeitos – uma questão que, sob a ótica baumaniana, ganha novos contornos na modernidade líquida, marcada pela fragmentação e pelo consumo de saberes.

Essas dinâmicas também se expressam na precarização docente, um dos aspectos mais visíveis da dissolução dos vínculos sociais e da lógica neoliberal. Em 2024, o piso salarial nacional foi reajustado para R\$ 4.580,57, mas sem compensar as perdas inflacionárias e com baixa adesão por parte dos estados e municípios (Brasil, 2024). A docência tornou-se uma profissão caracterizada pela sobrecarga, pela desvalorização simbólica e pela instabilidade. Bauman (2011) define essa condição como a do “trabalhador descartável”, cuja utilidade é constantemente posta em questão e cuja permanência depende de critérios de desempenho cada vez mais desumanizadores. Como analisam Almeida e Vaz (2025), o professor contemporâneo é compelido a produzir resultados

mensuráveis, mas privado do tempo para o pensamento crítico e para a reflexão ética sobre sua prática – um paradoxo que revela a conversão da formação em *performance*. O resultado é a erosão da dimensão moral da docência e a substituição do compromisso coletivo pela individualização da responsabilidade.

A crise ambiental recoloca a educação no debate sobre os limites civilizatórios da modernidade. O avanço do desmatamento – com o Cerrado respondendo por 61% da área devastada do país em 2023 (MapBiomas, 2024) – evidencia o esgotamento de uma racionalidade econômica que subordina a vida à lógica da acumulação. Bauman e Donskis (2021) denominam essa indiferença de “cegueira moral”, expressão da perda da responsabilidade ética na esfera pública. A educação ambiental brasileira, nesse contexto, pode ser interpretada como um campo tensionado entre a adaptação técnica e a formação crítica. Leff (2010) contribui para esse debate ao compreender a crise ecológica como manifestação de uma crise epistêmica e ética mais ampla, que demanda novas formas de pensar a interdependência entre humanos e não humanos. Nessa leitura, a educação não se apresenta como solução redentora, mas como um espaço privilegiado de reflexão sobre as condições que sustentam – ou ameaçam – a vida coletiva.

Entretanto, mesmo em meio à precarização, emergem experiências que encarnam o potencial emancipatório da educação crítica. As escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as Escolas Família Agrícola (EFAs) exemplificam práticas que resistem à lógica neoliberal e revalorizam o vínculo entre saber, comunidade e território. Nessas experiências, o princípio freireano da educação como prática de liberdade encontra ressonância com a ética baumaniana da responsabilidade: o aprender está indissociado do cuidado e da solidariedade. O MST (2023) propõe uma pedagogia fundada na coletividade e na justiça social, enquanto as EFAs demonstram, pela pedagogia da alternância, que o conhecimento pode reconciliar experiência, técnica e vida. Essas práticas configuram, nas palavras de Bauman (2007), “ilhas de solidez em meio à fluidez”, espaços em que a educação recupera sua função humanizadora e rearticula o sentido de comunidade em um mundo fragmentado.

Esse cenário evidencia que o problema da educação brasileira não é apenas de gestão ou de infraestrutura, mas essencialmente ético e civilizatório. O enfraquecimento das humanidades e a polarização política acentuam o risco de uma educação acrítica, instrumental e despolitizada. Bauman (2001) alerta que a modernidade líquida mina os compromissos coletivos e produz indivíduos apáticos, incapazes de reconhecer sua responsabilidade no tecido social. A Teoria Crítica, em diálogo com Habermas (2012) e Freire (1996), oferece o antídoto: uma educação que articule razão e solidariedade, teoria e prática, reflexão e ação. Santos e Molina (2025) sustentam que o desafio não é apenas resistir às lógicas do capital, mas reinventar a educação como espaço de produção de sentidos e vínculos humanos. Assim, a formação crítica deve ser compreendida como um processo de reconstrução do comum, no qual a escola se torna um lugar de diálogo, escuta e revalorização da alteridade.

Dessa forma, a análise da educação brasileira a partir de Bauman e da Teoria Crítica revela que a crise contemporânea da escola é, antes de tudo, uma crise de sentido. O predomínio da racionalidade técnica, a padronização curricular, a precarização docente e o enfraquecimento da ética pública evidenciam a liquefação das promessas modernas de emancipação. Contudo, as experiências de resistência e de reconstrução comunitária demonstram que, mesmo em meio à fluidez social, é possível afirmar uma educação comprometida com a dignidade humana, com a justiça e com a esperança. Incorporar as reflexões baumanianas e frankfurtianas ao contexto brasileiro não significa buscar um modelo redentor, mas compreender a educação como campo de enfrentamento crítico e de reinvenção da solidariedade – uma prática ética e política de resistência em um mundo cada vez mais líquido.

Perspectivas e caminhos para o futuro

Pensar o futuro da educação brasileira à luz de Zygmunt Bauman e da Teoria Crítica não significa projetar soluções instrumentais, mas reconhecer a urgência de um deslocamento paradigmático: da adaptação à crítica, da eficiência ao sentido, da racionalidade técnica à ética da responsabilidade. Em uma modernidade líquida que converte vínculos humanos em mercadorias e conhecimento em capital simbólico, a educação é convocada a reinventar seu papel civilizatório. Esse desafio não se reduz a reformas administrativas, mas exige uma revisão epistemológica e política capaz de recuperar a dimensão pública, ética e emancipatória da formação humana.

Bauman (2001) adverte que a fluidez contemporânea dissolve compromissos e esvazia projetos coletivos. No campo educacional, essa fluidez manifesta-se na descontinuidade de políticas, na obsolescência dos currículos e na precarização do trabalho docente. A Teoria Crítica, por sua vez, oferece as ferramentas para compreender que essas transformações não são naturais, mas produtos de uma racionalidade neoliberal que converte o saber em técnica e a educação em instrumento de controle social (Adorno; Horkheimer, 1985). Repensar o futuro da escola, portanto, implica enfrentar as formas contemporâneas de alienação e restituir à educação seu papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade – uma mediação fundada na autonomia, na solidariedade e na justiça.

Nesse sentido, uma educação democrática e emancipatória não pode limitar-se à inclusão formal, mas deve comprometer-se com a transformação das estruturas que produzem exclusão. A negação dos saberes indígenas, quilombolas e periféricos nos currículos escolares, mesmo diante da legislação que assegura sua presença, expressa uma continuidade da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Essa exclusão é epistemológica e material: reproduz-se tanto na hierarquia dos conhecimentos quanto na segregação entre escolas públicas e privadas, entre o centro e as periferias. A superação dessa lógica supõe o movimento que Freire (1996) chamou de *recriação crítica do mundo*, na qual o educador se reconhece como sujeito histórico e o ato de ensinar se transforma em diálogo e escuta.

A valorização da diferença, nesse contexto, deve ser entendida não como gesto multicultural, mas como projeto político e epistemológico. Bauman (2011) afirma que o colapso das certezas e das fronteiras exige uma ética que reconheça o outro não como ameaça, mas como condição da própria humanidade. A alteridade, que para a modernidade líquida é instável e incômoda, deve tornar-se o núcleo ético da educação. Incorporar saberes marginalizados significa deslocar o centro do conhecimento e construir uma pedagogia da pluralidade, na qual a diversidade não é tolerada, mas reconhecida como fundamento de uma sociedade verdadeiramente democrática.

No entanto, a solidariedade, categoria cada vez mais rara no mundo líquido, deve ser ressignificada como prática pedagógica e política. Em uma sociedade que premia a competição e naturaliza a desigualdade, a solidariedade é um ato contra-hegemônico. Bauman (2001) sustenta que ela é o antídoto para a indiferença moral, e sua ausência revela o empobrecimento ético da vida social. No sistema educacional, a meritocracia converte a desigualdade em mérito e a exclusão em fracasso individual. Essa lógica desumaniza as relações pedagógicas e destrói o sentido de comunidade. Reverter esse processo implica reconhecer o caráter coletivo do aprender, reintroduzindo o diálogo, a cooperação e a responsabilidade como princípios estruturantes da formação.

Modelos como os das Escolas Família Agrícola (EFAs) e das escolas do MST ilustram a possibilidade concreta de reconstruir a educação sobre bases solidárias. A pedagogia da alternância, ao integrar o saber escolar à experiência comunitária, revela que a emancipação não é um projeto

abstrato, mas uma prática cotidiana de partilha, pertencimento e compromisso ético (Pereira; Rostas, 2023). Essas experiências, embora minoritárias, representam o que Bauman (2007) chamaria de “ilhas de solidez”: espaços de resistência simbólica em meio à liquidez das relações sociais.

A noção de liberdade, frequentemente distorcida pelo discurso neoliberal, também necessita de revisão. Essa lógica neoliberal, observada por Bauman (2001), reduz os estudantes à condição de consumidores e as escolas à de empresas, convertendo o conhecimento em mercadoria. Tal processo evidencia a perda do sentido público e formativo da educação, ao subordinar o aprendizado às demandas do mercado. Em vez de indicar um modelo prescritivo, essa leitura convida à reflexão sobre a necessidade de currículos que favoreçam a autonomia crítica e a reconstrução de vínculos solidários, capazes de confrontar as desigualdades produzidas pela racionalidade mercantil. No Brasil, onde a desigualdade define as fronteiras do possível, a retórica da “livre escolha” escolar serve para justificar a privatização e o abandono do ensino público. Uma educação orientada pela liberdade autêntica deve articular autonomia e solidariedade, permitindo que os sujeitos compreendam e transformem as condições que determinam sua existência.

Esses princípios – diferença, solidariedade e liberdade – só ganham sentido pleno quando ancorados em uma ética da responsabilidade, conceito que Bauman (2011) desenvolve em diálogo com Emmanuel Levinas. A responsabilidade, entendida como resposta ao outro, desloca o eixo da educação da racionalidade técnica para a dimensão moral. Habermas (2012) reforça essa perspectiva ao propor a racionalidade comunicativa como base de uma educação capaz de restaurar o diálogo e a deliberação pública. Assim, a escola do futuro deve ser pensada como um espaço de formação da consciência intersubjetiva, onde o aprendizado é inseparável da construção de valores democráticos e da ação coletiva.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, incorporar o pensamento baumaniano e a Teoria Crítica implica ampliar o horizonte epistemológico da investigação. Superar o domínio das abordagens quantitativas e tecnicistas configura-se como passo necessário para compreender a educação para além de dados de desempenho e adotar uma perspectiva ética e interdisciplinar. Bauman e Donskis (2021) sugerem que a sociologia – e, por extensão, a educação – deve ampliar os horizontes cognitivos dos sujeitos, vinculando conhecimento e responsabilidade. No contexto brasileiro, isso significa produzir pesquisas comprometidas com as realidades locais, que articulem desigualdade social, crise ambiental e justiça cognitiva. Investigar, nesse sentido, é também um ato político de resistência e de reimaginação do futuro.

O futuro da educação brasileira não se delineia apenas pela acumulação de reformas, mas pela possibilidade de um deslocamento ético e epistemológico mais profundo. A escola pode ser compreendida como espaço de reflexão, diálogo e reconstrução do comum, orientado por valores de solidariedade e responsabilidade. Como lembra Bauman (2011), educar implica lidar com a incerteza – não apenas para sobreviver a ela, mas para transformá-la em horizonte de solidariedade e justiça.

Essas reflexões não encerram o debate, mas o ampliam. Indicam que pensar a educação na modernidade líquida exige revisitar continuamente seus fundamentos éticos e sociais, explorando possibilidades de resistência em meio às contradições do capitalismo contemporâneo. Assim, inspirada pelos fundamentos da Teoria Crítica e pela ética baumaniana, a educação brasileira pode reencontrar seu horizonte emancipatório: não como promessa de redenção, mas como processo permanente de crítica, diálogo e responsabilidade. É nesse movimento – inacabado, mas necessário – que se delineia a possibilidade de um futuro educacional verdadeiramente democrático, plural e solidário.

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido reafirma a potência do pensamento de Zygmunt Bauman e da Teoria Crítica como referenciais teórico-epistemológicos indispensáveis para compreender os dilemas e as possibilidades da educação no século XXI. Em uma modernidade líquida marcada pela fluidez, pela precarização e pela corrosão dos vínculos humanos, a educação brasileira evidencia, de modo exemplar, as contradições de uma racionalidade neoliberal que converte o saber em mercadoria e a escola em espaço de gestão da *performance*. Nesse cenário, a promessa iluminista de emancipação se dissolve na instrumentalização do conhecimento, e a formação humana cede lugar à adaptação funcional.

Contudo, as reflexões de Bauman (1999, 2001, 2010, 2011) e dos pensadores da Escola de Frankfurt permitem compreender que, mesmo em meio à liquefação das estruturas, a educação permanece como um dos poucos espaços em que a crítica e a esperança ainda podem coexistir. A partir dessa perspectiva, pensar a escola é pensar a própria condição humana em tempos de incerteza: como resistir à fragmentação, como restaurar a responsabilidade e como reconstruir o comum.

A análise evidenciou que a persistência de práticas pedagógicas excludentes e a invisibilização de epistemologias indígenas, quilombolas e periféricas não são meras omissões, mas expressões de uma colonialidade que estrutura o saber e o poder no Brasil. Do mesmo modo, a precarização docente revela o esvaziamento ético de uma profissão que deveria ser mediadora de sentidos e não mera executora de políticas. Esses processos, somados à mercantilização da educação e à hegemonia de modelos avaliativos tecnocráticos, configuram o retrato de um sistema que perdeu sua centralidade humanizadora.

Entretanto, a crítica não conduz ao pessimismo, mas à possibilidade de reconstrução. A Teoria Crítica e Bauman convergem ao afirmar que a emancipação não é um estado a ser alcançado, mas um movimento contínuo de reflexão, autocrítica e resistência. Repensar a educação como campo ético-político de produção de sentidos permite deslocá-la da lógica de resposta às demandas do mercado. Ao transferir o foco da racionalidade instrumental para a responsabilidade e o diálogo, abre-se o caminho para uma pedagogia da alteridade – uma pedagogia que reconheça a diferença não como ameaça, mas como fundamento da democracia.

As implicações dessa leitura são amplas. Elas apontam para a necessidade de rearticular teoria e prática, ética e política, razão e solidariedade, de modo a resgatar o papel da escola como espaço público de encontro e transformação. A valorização de saberes locais, a reconfiguração das políticas educacionais em bases participativas e a promoção de uma educação ambiental e cidadã crítica são dimensões centrais desse projeto. Mais do que reformas pontuais, trata-se de reconstituir o sentido da educação como prática emancipatória – uma prática voltada à formação de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de agir coletivamente frente às crises de seu tempo.

Assim, a relevância do pensamento de Bauman e da Teoria Crítica para a educação contemporânea reside em sua capacidade de desvendar as patologias da modernidade e, simultaneamente, inspirar caminhos de resistência e reinvenção. Ao articular fluidez e ética, globalização e responsabilidade, esses autores convidam à superação das fronteiras entre o pensar e o agir, entre o saber e o cuidar. No contexto brasileiro, essa interlocução oferece uma chave interpretativa poderosa para enfrentar as desigualdades, o autoritarismo e a indiferença social que atravessam o sistema educacional.

O futuro da educação não se define apenas por novas metodologias, mas por um reposicionamento ético e epistemológico. Reafirmar sua centralidade como espaço de emancipação

é reafirmar o próprio direito à humanidade. Como observa Bauman (2011), educar implica lidar com a incerteza – não apenas para nela subsistir, mas para convertê-la em horizonte de solidariedade e justiça. Nesse movimento, a educação reencontra sua vocação originária: constituir-se como território de crítica e compromisso, onde a liberdade se realiza como responsabilidade compartilhada e a formação se transforma em ato ético de resistência e esperança.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, F. Q. de; VAZ, A. F. Educação crítica e modernidade líquida: Bauman leitor de Adorno. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24664, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.24664.027>
- BAUMAN, Z. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes:** sobre a modernidade, a pós-modernidade e os intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Vida em fragmentos:** sobre a ética pós-moderna. Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Divulgado novo valor do piso salarial dos professores. **gov.br**, Brasília, 1 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/divulgado-novo-valor-do-piso-salarial-dos-professores>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362015000100019>
- FARINON, M. J. A educação sob os princípios da identidade e condição de agente: um diálogo com Bauman e Sen. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e25164, p. 1-15, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.25164.062>
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GIROUX, H. **Education and the crisis of public values:** challenging the assault on teachers, students, and public education. New York: Peter Lang, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa**: razão e racionalização da sociedade. Tradução: Flávio Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: indígenas – primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LEFF, E. **A complexidade ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MAPBIOMAS. **Relatório Anual de Desmatamento no Brasil – RAD2023**. São Paulo: MapBiomas, 2024. Disponível em: https://alerta.mapbiomas.org/wp-content/uploads/sites/17/2024/10/RAD2023_COMPLETO_15-10-24_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução: Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Educação MST. **MST**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Zygmunt Bauman defende a literatura como forma de compreensão da condição humana e ataca os “muros da academia” e a alienação dos intelectuais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PEREIRA, R. L.; ROSTAS, M. H. S. G. A pedagogia da alternância e as Escolas Família Agrícola no Brasil: um estado do conhecimento de 2008 a 2019 em pesquisas stricto sensu. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 29-46, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V22.2023.29-46.2503>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, A. (ed.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <https://lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijsano-clasificacion-social.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SANTOS, Q. P. V.; MOLINA, A. A. A educação para o século XXI e as novas demandas do capital moderno: reflexões sob a óptica de Zygmunt Bauman. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24599, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24599.058>

SMITH, D. **Zygmunt Bauman**: prophet of postmodernity. Cambridge: Polity Press, 1999.

TESTER, K. **The social thought of Zygmunt Bauman**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Recebido em 09/02/2025

Versão corrigida recebida em 14/10/2025

Aceito em 15/10/2025

Publicado online em 22/10/2025