



Dossiê: Zygmunt Bauman e a Educação

Bauman, Freire e a ambivalência da educação na (pós)modernidade

Bauman, Freire and the ambivalence of education in (post)modernity

Bauman, Freire y la ambivalencia de la educación en la (pos)modernidad

Thiago Ingrassia Pereira*

 <https://orcid.org/0000-0002-5558-7836>

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva**

 <https://orcid.org/0000-0002-8023-2084>

Resumo: O diálogo entre a *Modernidade Líquida* de Zygmunt Bauman e a posição política e epistemológica de Paulo Freire constitui a base de uma reflexão teórica sobre o pensamento dos dois autores em relação ao contexto social da modernidade e aos seus desdobramentos no cenário educacional ao final do século XX, oferecendo pistas sobre os desafios do limiar do século XXI. Interessa, assim, discutir alguns núcleos temáticos dos autores de referência, em busca de intersecções que descortinam um projeto societário comum em defesa de uma educação crítica, humanista e democrática. Em especial, esta reflexão teórica institui o conceito de ambivalência como elemento-chave para a construção de aportes teóricos que permitam a problematização do caráter instrumental da educação na modernidade, reconhecendo o campo em disputa acerca do projeto de sociedade (pós)moderno.

Palavras-chave: Zygmunt Bauman. Paulo Freire. Ambivalência.

Abstract: The dialogue between Zygmunt Bauman's *Liquid Modernity* and Paulo Freire's political and epistemological stance provides the basis for a theoretical reflection on the thought of both authors on the social context of modernity and its impact on education the educational field at the end of the 20th century, offering insights into the challenges at the threshold of the 21st century. Thus, this discussion aims to discuss some thematic nuclei of these authors, exploring intersections that reveal a common societal project in defense of a critical, humanistic, and democratic education. In particular, this theoretical reflection introduces the concept of ambivalence as a key element for building theoretical frameworks that enable the problematization of the instrumental character of education in modernity, recognizing the disputed field concerning the (post)modern societal project.

Keywords: Zygmunt Bauman. Paulo Freire. Ambivalence.

* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim. *E-mail:* <thiago.ingrassia@uffs.edu.br>.

** Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim. *E-mail:* <luisfernando@uffs.edu.br>.

Resumen: El diálogo entre la *Modernidad líquida* de Zygmunt Bauman y la posición política y epistemológica de Paulo Freire constituye la base de una reflexión teórica sobre el pensamiento de ambos autores respecto al contexto social de la modernidad y sus repercusiones en el ámbito educativo a finales del siglo XX, ofreciendo indicios sobre los desafíos de los inicios del siglo XXI. Interesa discutir algunos núcleos temáticos de estos autores de referencia, en busca de intersecciones que revelen un proyecto social común en defensa de una educación crítica, humanista y democrática. En particular, esta reflexión teórica introduce el concepto de ambivalencia como un elemento clave para la construcción de aportes teóricos que permitan cuestionar el carácter instrumental de la educación en la modernidad, reconociendo el campo en disputa acerca del proyecto de sociedad (pos)moderno.

Palabras clave: Zygmunt Bauman. Paulo Freire. Ambivalencia.

Introdução

Como movimento histórico, a modernidade inaugura um período de valorização da racionalidade nos mais diversos âmbitos da vida social. Dentre seus significados mais importantes, destaca-se a centralidade da humanidade na produção de conhecimento aplicado a coisas práticas, o que encontra sua representação mais sensível no surgimento da ciência moderna. A partir de meados do século XVIII, já não bastava especular sobre os fenômenos que permeiam a existência humana, e as explicações religiosas ou metafísicas passaram a dar lugar à tentativa de prever e controlar o mundo natural e social.

Em relação ao mundo social, filósofos contratualistas como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau foram responsáveis pelos fundamentos que deram origem ao Estado moderno, superestrutura responsável por suprimir a violência, garantir as liberdades, organizar as relações entre o mercado e a sociedade civil e planejar o progresso econômico. Para a consecução dessas tarefas, tornou-se imprescindível ampliar o acesso à educação, de modo a dotar os indivíduos de qualidades e habilidades que permitissem sua integração a esse novo mundo em termos morais e produtivos. A educação, principalmente em sua dimensão escolar, passou a assumir um caráter científico e vinculou-se fortemente ao que se compreende como cidadania.

Por um lado, encontramos em John Locke uma preocupação com a formação moral da criança, tendo como pano de fundo histórico o contexto da Reforma Religiosa e a ascensão do Calvinismo na Inglaterra nos séculos XVI e XVII (Nascimento, 2020). Por outro lado, em meados do século XVIII, na França, no contexto histórico que precedeu a Revolução Francesa, o filósofo Jean-Jacques Rousseau, na obra *Emílio*, defendeu que a educação deveria ser responsável por formar indivíduos para a liberdade, com enfoque na experiência e na resolução de aspectos práticos (Rousseau, 1995). As reflexões do autor representaram uma novidade em termos educacionais e lançaram as bases daquilo que viria a se tornar o que conhecemos por educação na modernidade, mesmo que suas ideias estivessem presas a uma noção naturalizada do processo educativo: Rousseau compreendia que toda educação deveria ser orientada pelo ritmo natural de cada fase específica da vida do indivíduo.

Entretanto, ao longo dos dois séculos subsequentes, a consolidação da modernidade e a generalização relativa de seus valores centrais não estiveram imunes a contradições. Em um contexto de expansão das ciências e de crescimento da atividade econômica, identificou-se o aprofundamento de antigas desigualdades e o surgimento de novos problemas sociais. Por seu turno, a ampliação do espaço ocupado pela racionalidade técnica, em detrimento das demais esferas da vida social, foi responsável também pela hipervalorização de abordagens pedagógicas de natureza instrumental, desvinculadas do debate sobre os efeitos políticos e morais vinculados à noção de progresso.

Nesse sentido, Zygmunt Bauman e Paulo Freire se constituem em referências do campo crítico para a compreensão da sociedade moderna, considerando suas contradições e a possibilidade histórica de sua superação como paradigma, tanto na dimensão econômica como na cultural. Dessa forma, os autores são estudiosos das transformações da sociedade moderna, reconhecendo as mudanças históricas do final do século XX, as novas expressões de interpretação da realidade social, os efeitos da globalização, as fissuras da lógica do Estado Nacional Moderno, bem como os impactos das múltiplas desigualdades sociais nas subjetividades humanas.

Bauman (2001) constrói a noção de Modernidade Líquida por meio da dialética entre a “solidez” moderna das primeiras décadas do século XX (em cenário de afirmação do capitalismo liberal contrapondo-se às tradições) e a “liquidez” típica da transição do século XX para o XXI, tempo contemporâneo marcado pela flexibilidade. Por sua vez, Freire discute as consequências sociais e culturais da modernidade, autointitulando-se “pós-moderno progressista” (Freire, 2005a).

Entendemos que uma das chaves para a aproximação entre os dois autores seria a noção de ambivalência, presente na obra de Zygmunt Bauman. Segundo o autor, a ambivalência pode ser entendida como a “[...] possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria” (Bauman, 1999, p. 9). Em termos gerais, Bauman entende que a modernidade coloca em evidência o caráter dual de fenômenos como a educação, o trabalho e a ciência. Por exemplo, se, por um lado, a educação pode dotar a vida de sentido e promover humanização, por outro, pode reproduzir estruturas de dominação e legitimar desigualdades.

Bauman (1999) afirma que o controle da ambivalência é uma tarefa irrealizável, visto que a modernidade, ao propor soluções para os problemas que assume como tarefa resolver, cria efeitos colaterais que assumem o papel de novos problemas que demandam solução. Desse modo, forma-se um movimento incessante que insere, no interior de um mesmo processo, a solução de problemas presentes e a criação de novos problemas.

Cabe destacarmos, por um lado, que não há uma aproximação que descaracterize as singularidades do repertório de cada autor, mas que, por outro lado, cria intersecções, fornecendo um diálogo profícuo para o desenvolvimento de ferramentas teóricas voltadas à interpretação interdisciplinar da sociedade em geral e da educação em específico. Pela natureza de sua atuação política e de seus escritos, Freire se presta a conectividades, fato presente na comunidade acadêmica que se dedica à exegese de sua obra.¹

Assim, neste artigo, temos como objetivo principal aproximar o pensamento de Bauman e de Freire no que concerne aos lugares ambivalentes da educação neste limiar do século XXI. Compartilha-se do argumento de que “[...] o que une Freire e Bauman [...] são as conclusões referentes ao cenário neoliberal mascarado, mas presente na sociedade” (Oliveira; Figueira, 2022, p. 17), bem como a leitura em comum do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (Maciel Junior; Lambach; Niezwida, 2023).

Ancorado em pesquisa de natureza teórica, este texto é constituído de duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Cada seção é destinada ao debate teórico de elementos que configuram o pensamento dos autores em exame. O foco de interesse é o recorte das reflexões educacionais, destacando esse aspecto na obra do sociólogo polonês, contribuindo para o processo

¹ Destacamos o eixo de diálogo “Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)” tradicionalmente presente nas edições do *Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire*, evento anual e itinerante no contexto universitário do Rio Grande do Sul desde 1999. Sobre as aproximações do pensamento de Freire com outros(as) autores(as), ver Freitas, Ghiggi e Pereira (2014).

de consolidação desse autor como referência também no campo educacional (Almeida; Gomes; Brancht, 2014).

Bauman: educação e ambivalência na Modernidade Líquida

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman pode ser considerado um intérprete das consequências da modernidade, explorando temas como a educação, mesmo que seu objetivo não fosse o de construir uma teoria pedagógica emancipadora acerca desse período histórico. A produção acadêmica de Bauman, de natureza crítico-compreensiva, decorre de um esforço de síntese e de um pluralismo teórico que dão sustentação à crítica do mundo contemporâneo, que, em termos históricos e sociais, o autor chama de “Modernidade Líquida”. Diferentemente do período anterior, denominado por ele “Modernidade Sólida”, marcado pelas ideias de planejamento, fé no progresso e crença na superação das mazelas humanas, a Modernidade Líquida representa o processo de fluidez que emergiu no final do século XX e que tem caracterizado o início do século XXI, em termos de maior fragmentação dos vínculos sociais e de crescimento da instabilidade nos percursos de vida (Bauman, 2001).

Como efeito colateral da emergência da Modernidade Líquida, Bauman (2008, 2013) destaca o papel central do consumo, o que dá origem ao que chama de “Sociedade de Consumidores”. Nessa nova configuração social, a própria subjetividade é capturada de modo a transformar cidadãos em mercadorias, visto que a importância de cada indivíduo pode ser medida de acordo com sua capacidade de intervir e colaborar no processo produtivo, alcançando maior valor social aqueles que detêm níveis mais elevados de qualificações demandadas no mercado de trabalho. Segundo o autor:

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias* (Bauman, 2008, p. 20).

Isso posto, destacamos o papel ambivalente da educação na Modernidade Líquida, visto que, segundo o próprio Bauman, o ato educativo é capaz de assumir tanto a função formativa de sujeitos-mercadorias-consumidores quanto a de contribuir para uma “revolução cultural”, de modo a qualificar a crítica ao modelo social vigente e colaborar para a emergência de novos caminhos de emancipação social e cidadania (Akkari; Fávero; Consaltér, 2025). Cabe destacarmos que Bauman reconhece o desafio dessa tarefa, sobretudo quando se considera a capacidade reprodutiva da lógica intrínseca do mercado:

Somos instigados, forçados ou induzidos a comprar e gastar – a gastar o que temos e o que não temos, mas que esperamos ganhar no futuro. A menos que isso passe por uma mudança radical, são míнимas as chances de dissidência efetiva e de libertação dos ditames do mercado. As possibilidades em contrário são esmagadoras. Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução (Bauman, 2013, p. 50).

Dito de outro modo, o caráter ambivalente da educação deriva da crise da Modernidade Sólida e da emergência da Modernidade Líquida. Ao sobrevalorizar a racionalidade instrumental (ou aquilo que pode ser compreendido como Ação Racional com Relação à Fins, conceito de Max

Weber), mais capaz de produzir os resultados esperados pelo processo produtivo capitalista, a Modernidade Sólida tratou de instituir uma educação capaz de dar conta de formar pessoas para atender, principalmente, às necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, é justamente no cenário da Modernidade Líquida que a crise da educação se agrava, na medida em que se acelera a obsolescência dos conhecimentos técnicos relacionados à produção.

Nessa conjuntura, Bauman sustenta que a Modernidade Líquida já não é capaz de realizar a promessa de recompensa dos diplomas universitários, aspecto que estruturou o “mercado de oportunidades” da Modernidade Sólida. Segundo Bauman (2013, p. 654):

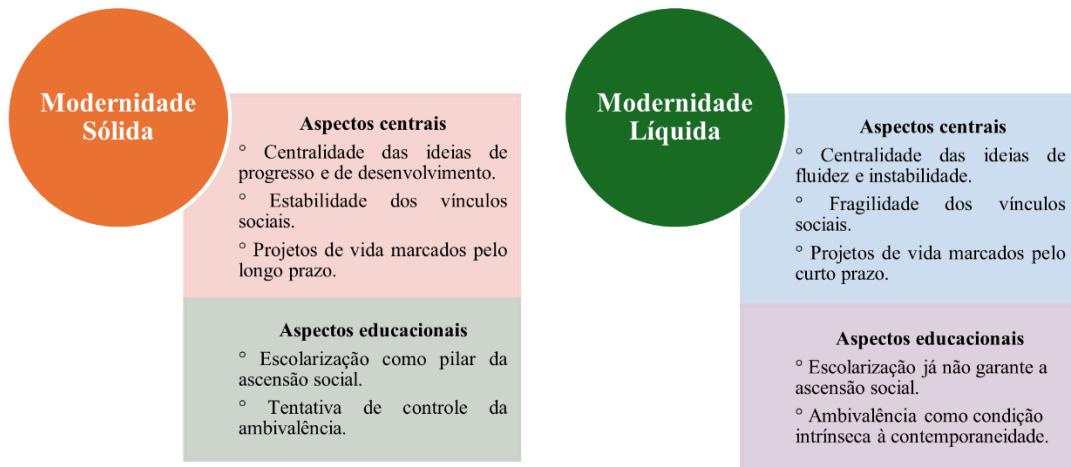
A promoção social por meio da educação serviu por muitos anos como folha de parreira para a desigualdade nua e imoral das condições e expectativas humanas; enquanto as realizações acadêmicas correspondiam a recompensas sociais atraentes, as pessoas que não conseguiam ascender na pirâmide social tinham apenas a si mesmas para culpar – e só a si mesmas como alvo de sua amargura e indignação. Afinal (assim insinuava a promessa da educação), os melhores lugares estavam reservados para as pessoas que trabalhassem melhor, e a boa sorte vinha para as que forçavam a sorte boa pelo aprendizado diligente e pelo suor do rosto; se a má sorte foi sua sina, seu aprendizado e seu trabalho obviamente não foram tão bons quanto deveriam. Essa apologia da desigualdade crescente e persistente hoje soa quase vazia; mas vazia ainda do que teria soado sem as estrondosas proclamações do advento da “sociedade do conhecimento”, um tipo de sociedade em que o conhecimento se torna a fonte básica da riqueza nacional e pessoal, e em que aos possuidores e usuários do conhecimento se concede, de modo correspondente, a parte do leão dessa riqueza.

Desse modo, é possível afirmarmos que a desvalorização dos diplomas na esfera do trabalho relaciona-se a um processo dual que, em termos práticos, simboliza uma “crise relativa” da meritocracia², visto que o desempenho escolar já não garante ascensão social, assim como se consolida o crescimento da polarização social como o principal sintoma da atual etapa da modernidade. Esse movimento reflete a incapacidade do mercado de trabalho criar empregos de qualidade, devido à expansão tecnológica em setores de alta produtividade e à ampliação de formas instáveis e informais de inserção ocupacional.

Os horizontes de futuro abertos para a educação nessa nova realidade reforçam a ambivalência do ato pedagógico, que pode assumir como tarefa a crítica da instabilidade e da polarização social ou atuar na legitimação da ordem vigente, adotando o discurso fatalista que advoga a favor da inviabilidade de qualquer mudança.

A Figura 1, a seguir, compara os aspectos centrais e educacionais que sustentam a Modernidade Sólida e a Modernidade Líquida, segundo Zygmunt Bauman.

² “Crise relativa” porque em termos ideológicos a meritocracia segue orientando práticas sociais e valores na contemporaneidade.

Figura 1 – Modernidade Sólida e Modernidade Líquida em Zygmunt Bauman

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando os objetivos a que este artigo se propõe, parece fundamental destacarmos que a produção intelectual de Bauman não assumiu o compromisso de desenvolver uma abordagem pedagógica capaz de contribuir para a superação dos problemas da educação na Modernidade Líquida. Entretanto, é justamente o conceito de ambivalência aplicado à educação que permite vislumbrarmos uma ação pedagógica crítica, que contribua para a desnaturalização da realidade em um momento histórico de fragmentação dos vínculos sociais e de trajetórias de vida marcadas pela instabilidade. Entendermos a Modernidade Líquida e seus problemas como uma etapa da história é fundamental para a compreensão de que ela é um período e não o fim da história. É dessa compreensão que pode surgir uma prática pedagógica libertadora, como a proposta por Paulo Freire.

Freire e a afirmação do caráter político da educação

Paulo Freire é um autor de grande projeção na macroárea das ciências humanas, tendo extensa obra produzida na segunda metade do século XX. Observador atento da realidade social, interessou-se por assuntos de natureza educacional e pedagógica, formulando, a partir de sua atuação em movimentos de cultura popular no Nordeste brasileiro, proposições teóricas e metodológicas ancoradas em uma compreensão de ser humano e de sociedade.

Ao considerar a realidade social como ponto de partida de suas formulações, Freire assumiu postura crítica em relação à sociedade capitalista, em especial a seus efeitos deletérios à dignidade humana. Por isso, sua obra é um “grito” (Freire, 2003) contra a injustiça social, ofertando não apenas a denúncia das situações de opressão, mas, sobretudo, fomentando o anúncio de possibilidades efetivas de transformação social por meio de processos de conscientização.

É na dialética entre denúncia e anúncio que se encontram os núcleos centrais da filosofia da educação nos termos de Freire. A análise em termos de economia política se desdobra em proposições pedagógicas, com ênfase nos aspectos culturais que orientam as ações humanas. O autor constrói sofisticado quadro teórico de referência, articulando matrizes interpretativas da fenomenologia, do existencialismo, do materialismo histórico-dialético e da doutrina social da Igreja Católica.

Há uma concepção antropológica que perpassa toda a obra de Freire, tendo no conceito de inacabamento humano a representação mais visível de sua proposta. Além do inacabamento, que exige processos formativos permanentes durante o ciclo vital, a vocação ontológica do ser mais e

a perspectiva da história como possibilidade, assim como a do futuro como resultado da ação humana, são dimensões que integram os fundamentos antropológicos da educação no pensamento freireano (Zitkoski, 2022).

Por meio da constatação do cenário de desigualdades sociais e de seus efeitos sobre a dignidade humana, Freire se filou à análise da sociedade por meio das relações de poder. Essa perspectiva está no cerne da compreensão do caráter substantivamente político da educação em Paulo Freire (Guareschi; Romani, 2013). Política, assim, é, para Freire, o exercício da ética e a linguagem possível das relações humanas, sejam pessoais ou institucionais. Ao nos perguntarmos criticamente “A favor de quê? Contra o quê?” acerca de como desenvolvemos nosso trabalho, adentramos a esfera da política, sem a qual as tomadas de decisão ficam carentes de consciência.

Nesse sentido, sua preocupação está em dotar as práticas de transformação social de um entendimento que transcendia o saber imediato da experiência ou o próprio ativismo político. Freire entende que o processo de conscientização é produzido no movimento de tomar certa distância do mundo vivido para admirá-lo, ou seja, tornar a realidade um objetivo cognoscível, uma “realidade objetivada” (Freire, 2008). É sobre essa realidade, já tomada como objeto de análise por meio da reflexão orientada teoricamente, que se tornam possíveis novas leituras de mundo, capazes de alterar não apenas a percepção, mas também a ação concreta na realidade vivida – só que, agora, também compreendida.

A partir de Paulo Freire, temos a compreensão de que o conhecimento é parte de um ciclo gnosiológico, que dizer, de um processo que envolve dimensões objetivas e subjetivas na relação entre pessoas e o mundo que as cerca. Assim, salienta o autor que a “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2006, p. 11).

Essa leitura de mundo ocorre a partir de nosso processo de socialização e da necessária compreensão imediata que a realidade social nos impõe. Por isso, todos e todas são seres de cultura, que potencializam aprendizados, que ensinam e aprendem na vida coletiva, estando atravessados e atravessadas por sua posição social. Assim, todas as pessoas expressam práticas culturais, independentemente de processos de educação formal. Contudo, seria pela escola que se ensinaria a leitura da palavra, pela qual a leitura do mundo se potencializaria. Em outras palavras: pela educação libertadora seria possível incrementar a dimensão crítica das pessoas, contribuindo para a conscientização dos sujeitos sociais.

Em termos de construção do conhecimento, ao tomarmos a realidade como ponto de partida, compreendemos que ela é produto das relações sociais, não algo dado *a priori*. Assim, o conhecimento crítico seria resultado de um processo de apreensão da leitura de mundo, das percepções e impressões imediatas que brotam da vivência. Contudo, isso não ocorre sem a mediação da teoria e sem um método disposto de tal forma que não prescinda da organização sistemática do vivido.

Essas possibilidades de construção do conhecimento integram as práticas participantes ou participativas de pesquisa. Como destacamos, é a leitura de mundo que precede a da palavra, mas que considera a necessidade da leitura da palavra para melhor ler o mundo. É a valorização, nos termos de Borda (2006), de uma “Ciência Popular”, orientada à ressignificação do universo popular e a uma revalorização dos saberes do cotidiano, ainda que não sistematizados.

Dessa forma, ressaltamos este aspecto: o saber científico, dentro das concepções de Freire, não é algo que se opõe ou que rompe com o saber imediato da experiência, mas, sobretudo, é algo que considera esse saber assistemático como ponto de partida para a construção rigorosa do

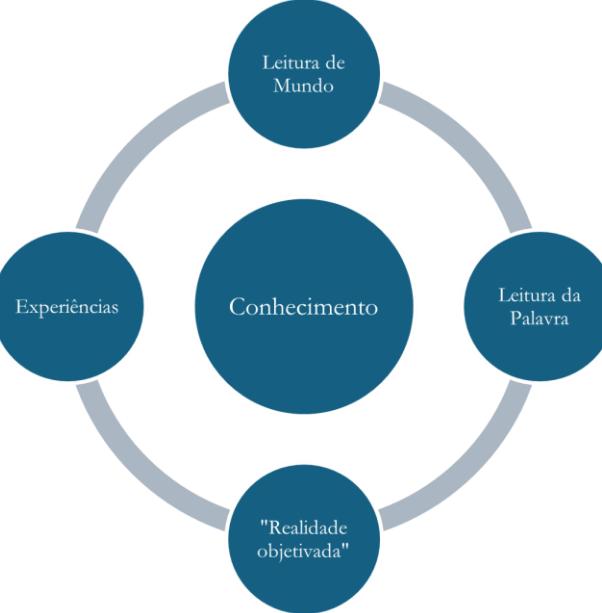
conhecimento científico. Não há saberes em estágio superior ou inferior, mas saberes diferentes, isto é, reconhecem-se distintas expressões do conhecimento sobre o mundo em que se vive.

O diálogo é parte desse reconhecimento da condição de equidade entre as pessoas. Mais uma vez, afirma-se a não aceitação do basismo e de um igualitarismo ingênuo. As pessoas são atravessadas por suas condições de classe social, gênero e raça. Portanto, expressam, a partir de diferentes lugares sociais, possíveis leituras de mundo que são diversas e, por vezes, antagônicas. Com os diferentes, o diálogo se potencializa, fato que não ocorre entre antagônicos. Cabe, desse modo, ao cientista social compreender esse quadro e as influências das variáveis sociais na percepção dos sujeitos.

O conhecimento científico exige teoria e método, pois se assenta na *episteme*, não na *doxa*. Entretanto, o cuidado de cientistas engajados socialmente é não cair no esvaziamento da legitimidade do discurso popular, ou seja, apenas considerar o discurso científico por si mesmo. Nas Ciências Sociais, principalmente na pesquisa empírica, cabe sempre a interpretação e a reconstrução da realidade social pelo cientista social³. Assim, não apenas se espera a descrição de fenômenos sociais, mas sua reconstrução por meio da teoria e da interpretação do analista. Mostrar as contradições sociais é relevante, mas não suficiente no processo de pesquisa, pois precisamos explicá-las. A explicação é produto da observação, da sistematização e da teorização, sendo parte da aplicação de um quadro teórico e metodológico de referência.

De certa forma, é isso que está na perspectiva de Freire, importante referência para as Ciências Humanas e a Educação. Na Figura 2, buscamos representar graficamente o entendimento de Freire sobre o processo de construção do conhecimento, destacando as relações entre a leitura de mundo e a da palavra, bem como o necessário distanciamento da experiência imediata para melhor compreendê-la.

Figura 2 – O ciclo gnosiológico em Paulo Freire



Fonte: Elaborada pelos autores.

Podemos observar como o conhecimento é resultado dessa interação dialógica entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, sendo esta indispensável ao aprimoramento crítico daquela. Nessa

³ Considerando os trabalhos de Florestan Fernandes, o sociólogo Jessé Souza (2020) defende a explicação de fenômenos para a reconstrução da realidade social por meio da escuta das pessoas no trabalho empírico.

linha, importa entendermos que, se a experiência dos sujeitos é o ponto de partida do processo de conhecimento, a tomada de distância realizada pela admiração da realidade é capaz de torná-la objetivada, isto é, um objeto de análise que adquire nova interpretação por meio da reflexão teórica.

Portanto, como a realidade não se dá de forma espontânea à compreensão crítica, o processo de pesquisa social deve buscar procedimentos metodológicos que possam apresentar um entendimento mais crítico e sofisticado da realidade. É ilustrativo o que consta no prefácio de *Pedagogia do oprimido*: “[...] tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: ‘gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo’” (Fiori, 2005, p. 13).

Estamos diante de uma evidência do processo dialético entre a realidade concreta e a reflexão que enseja a dimensão teórica. Assim, é a *práxis*, tão bem apresentada de forma objetiva por Freire (2005b) no início do capítulo 3 de *Pedagogia do oprimido*. Para o autor, quando se sacrifica um dos polos da relação, caímos em situações problemáticas. O basísmo é o sacrifício da teoria, assim como o verbalismo seria decorrente do sacrifício da prática. Quando teoria e prática estão comprometidas pela reflexão e pela ação, mediatizadas pelas relações concretas da experiência humana, temos a *práxis* capaz de engendrar quadros sofisticados de compreensão da realidade e, consequentemente, de ação.

Esses são alguns dos pressupostos do ciclo gnosiológico construído por Freire e que servem de referência ao campo da Educação Popular. Entendemos que a universidade na América Latina deve assumir compromissos com o quadro social do continente e contribuir para a construção de conhecimentos que sejam aplicados à realidade da maioria da população, a qual sofre com processos históricos de concentração de renda, riqueza e poder político. Tanto as universidades quanto as escolas ainda estão atravessadas por aquilo que Freire (2005b) denominou “educação bancária”. Em suas palavras,

[...] na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Freire, 2005b, p. 67).

Como é possível perceber, a educação “bancária” comete uma dupla agressão: ao processo de conhecimento de cada pessoa (ciclo gnosiológico) e ao reconhecimento do direito de cada pessoa a *Ser mais*, exatamente por se entender como inacabada e ter a necessidade de aprender com autonomia. Por isso, a luta política de Freire é por uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada, capaz de potencializar de forma ampla o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente capturado pelas classes médias e pela elite.

Podemos pensar na própria ambivalência da escola, instituição que se massificou ao longo do século XX. De poucos para muitos, com o horizonte de todos e todas, a escola opera por modelos que fundam certa perspectiva curricular, sendo a característica instrucionista muito típica do paradigma tradicional (Pacheco, 2019). É a escola que passa por fases, desde as *certezas*, passando pelas *promessas* e chegando às *incertezas* (Canário, 2008). Essa tipologia, produzida por Rui Canário, sociólogo da educação português com influências da leitura freireana, remete à pergunta central sobre o futuro da escola, destacando a crise de sentido presente no modelo tradicional, que é muito próximo ao modelo bancário discutido por Freire (2005b).

Nesse sentido, o modelo proposto por Canário (2008), no que tange à escola das incertezas, é muito próximo da concepção “líquida” de Bauman. A ambivalência da escola se daria, assim, pela relação seminal com o modelo “bancário” e instrucionista derivado da modernidade da solidez, no qual tanto é possível reconhecer as possibilidades emancipatórias como, sobretudo, seus limites e seu papel na reprodução das assimetrias e das injustiças sociais.

Reside, em grande medida, na contraposição ao modelo de educação “bancária” a obra pedagógica de Freire, destacando o caráter histórico da escola e sua composição dentro de certos condicionantes advindos da estrutura social. Se os tempos líquidos percebidos por Bauman esclarecem as incertezas da escola discutidas por Canário, é interessante compreendermos que a ambivalência da Modernidade Líquida é o pano de fundo da construção de uma outra escola possível, alicerçada na perspectiva emancipatória e libertadora de Freire.

Se o modelo escolar tradicional é um desdobramento da Modernidade Sólida, em tempos líquidos outra escola passa a ser demandada, ainda que imersa nas contradições da permanência do capitalismo e do arcabouço social da Modernidade Sólida. Em Paulo Freire, a partir da construção de uma “pedagogia da luta política de libertação” (Zitkoski, 2022), observamos a disputa da escola e das ações culturais, de forma mais ampla, em direção a um projeto de sociedade pautado na justiça social.

Ao considerarmos a ambivalência como inerente aos tempos líquidos, Bauman convida não ao fatalismo histórico, mas à reflexão sobre esse diagnóstico como ponto de partida para a busca de ações que direcionem a sociedade em prol de uma outra ordem possível. Nesse ponto, a educação em geral, e a escola em específico, precisariam assumir a condição de mecanismo de reinvenção social, disputando a construção dos alicerces de uma nova sociabilidade. A pedagogia emancipatória e libertadora, nesse contexto histórico, apresenta-se como uma possibilidade histórica para fugirmos da barbárie.

Considerações finais

O objetivo do presente artigo, de aproximar o pensamento de Zygmunt Bauman e de Paulo Freire, encontra respaldo no interesse de ambos em interpretar as consequências da modernidade e a ambivalência da educação nesse contexto. Mesmo contemporâneos no cenário social do século XX, não há evidências de relações diretas entre os autores, fato que não desautoriza o entendimento de certo parentesco intelectual entre eles. Ao realizar um diagnóstico crítico-compreensivo da contemporaneidade, Bauman reconhece a educação como instrumento produtor de inovação histórica, ainda que não proponha uma abordagem pedagógica, como é o caso de Freire, que comprehende a educação como prática ambivalente, orientada por uma pedagogia bancária ou libertadora.

Destacamos que ambos problematizam o caráter predominantemente instrumental da educação na modernidade, aspecto que impõe limites à emancipação humana. Tal afirmação encontra respaldo na crítica de Freire à sociedade capitalista, responsável por uma educação bancária que reproduz a opressão e as desigualdades sociais. Já em Bauman, a crítica ao instrumentalismo materializa-se no reconhecimento dos problemas de uma Sociedade de Consumidores, que transforma a educação e os indivíduos em apêndice do processo de produção e consumo capitalista, capturando a capacidade de fortalecimento da esfera da cidadania democrática e das liberdades substantivas.

Entretanto, é justamente porque a educação se constitui como prática sujeita à ambivalência que não é possível assumir uma visão fatalista sobre o futuro. Como todo período histórico, a

(pós)modernidade está sujeita a fissuras, das quais emergem novos horizontes de ação. Só é possível restabelecer o equilíbrio entre uma educação capaz de criar instrumentos para o desenvolvimento sustentável e includente e a formação para o exercício da cidadania democrática na medida em que assumimos o compromisso pedagógico com a emancipação humana.

Por fim, também cabe indagarmos se a educação libertadora não poderia, ela própria, ser compreendida como um mecanismo privilegiado de controle do excesso de ambivalência produzida na (pós)modernidade, visto que se trata de uma ação humanizadora que recoloca o indivíduo e a realidade social no centro do processo educativo, podendo, desse modo, promover maior capacidade de encontrar soluções para problemas típicos do mundo contemporâneo. Nesse ponto, ressaltamos a importância da democracia como espaço político de debate público e de busca por soluções complexas em um mundo que se complexifica, e que só se realiza integralmente mediante a formação de um indivíduo integral.

Obviamente, não se trata de assumir uma posição messiânica em relação à educação, ou de isolá-la dos demais condicionantes sociais que conformam a realidade em determinado período histórico, mas, justamente porque a educação está situada no quadro de expansão da ambivalência, ela é capaz de promover humanização e emancipação, assim como é possível de contribuir para o controle das consequências da (pós)modernidade.

Referências

- AKKARI, A.; FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E. The liquid modernity of Bauman and its implications in a proposal for citizenship education. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24531, p. 1-10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.24531.056>
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Brandão, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 42-62.
- CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.
- FREIRE, P. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREITAS, A. L. S.; GHIGGI, G.; PEREIRA, T. I. (org.). **Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

GUARESCHI, P. A.; ROMANINI, M. Política e (é) liberdade: reflexões sobre alguns pressupostos. **Diálogo**, Canoas, n. 22, p. 9-26, abr. 2013.

MACIEL JUNIOR, P. F.; LAMBACH, M.; NIEZWIDA, N. R. A. Objetividade e subjetividade em Freire e Bauman: ação transformadora sobre a lógica de mercado de consumo. **SciELO Preprints**, [s. l.], p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6580>

NASCIMENTO, C. L. L. **John Locke e a formação moral da criança**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

OLIVEIRA, C. S.; FIGUEIRA, F. L. G. Conteudismo, liquidez educacional e ansiedade: um olhar a partir de Paulo Freire e Zygmunt Bauman. **Revista Agon**, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p. 14-33, 2022.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ROUSSEAU, J. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 3. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e uma nova filosofia da educação**. Porto Alegre: CirKula, 2022.

Recebido em 08/05/2025

Versão corrigida recebida em 01/09/2025

Aceito em 02/09/2025

Publicado online em 15/09/2025