

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE LÍQUIDA****CHALLENGES OF SCHOOL EDUCATION IN THE NET SOCIETY****DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA SOCIEDAD RED**

*Marcelo Manoel de Sousa*

manoelsousa1985@bol.com.br

Doutorando em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE/RS).

Pedagogo da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

**RESUMO**

Desafios da Educação Escolar na sociedade líquida é o tema deste artigo. Seu objetivo é analisar os pressupostos básicos exigidos para uma Educação que atenda às demandas dos novos tempos e espaços escolares colocados pela modernidade líquida. Tem como fundamentação teórica, entre outras, as pesquisas de Bauman (2015; 2011a; 2011b; 1999a; 1999b) que tratam do papel da Educação na modernidade líquida e os princípios basilares da sociedade atual; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b) ao analisar os problemas postos pela representação da identidade cultural, na sociedade contemporânea; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) que discute a função da escola e sua articulação com a cultura e a inserção dos novos indivíduos que chegam ao espaço/tempo do mundo que também é novo para quem chega; Silva (2020a; 2020b; 2014) que examina as relações atreladas entre a identidade e diferenças envolvidas em polarizações de diferenciação e poder e suas implicações para a Educação Escolar da sociedade hodierna. A pesquisa é de tipo exploratória com abordagem qualitativa. Os resultados mostram que as características da Educação da sociedade líquida divergem do formato de ensino de uma pedagogia predominante até o final do século XIX. Isso não quer dizer que não convivam diferentes pedagogias, mas que a mais próxima de lograr êxito no contexto atual é a designada Pedagogia da Diferença.

**Palavras-chave:** Sociedade líquida. Pedagogia da Diferença. Formação de professores.

**ABSTRACT**

Challenges of school education in the liquid society is the theme of this article. Its objective is to analyze the basic assumptions required for an education that meets the demands of the new school times and spaces posed by liquid modernity. It has as theoretical basis, among others, Bauman's research (2015;

2011a; 2011b; 1999a; 1999b) that deals with the role of education in liquid modernity, and the basic principles of today's society; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b) when analyzing the problems posed by the representation of cultural identity in contemporary society; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) who discusses the role of the school and its articulation with culture, and the insertion of new individuals who arrive in the space / time of the world which is also new for those who arrive; Silva (2020a; 2020b; 2014) who examines the linked relationships between identity and difference involved in polarizations of differentiation and power, and their implications for school education in today's society. The research is exploratory with a qualitative approach. The results show that the characteristics of the education of the liquid society diverge from the teaching format of a predominant pedagogy until the end of the 19th century. This does not mean that different pedagogies do not exist, but that the closest to achieving success in the current context is the one called the pedagogy of difference.

**Keywords:** Liquid society. Pedagogy of difference. Teacher training.

## RESUMEN

Desafíos de la educación escolar en la sociedad líquida es el tema de este artículo. Su objetivo es analizar los supuestos básicos necesarios para una Educación que responda a las exigencias de los nuevos tiempos y espacios escolares que plantea la modernidad líquida. Tiene como base teórica, entre otras, las investigaciones de Bauman (2015; 2011a; 2011b; 1999a; 1999b) que abordan el papel de la Educación en la modernidad líquida y los principios básicos de la sociedad actual; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b) al analizar los problemas que plantea la representación de la identidad cultural en la sociedad contemporánea; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) quien discute el rol de la escuela y su articulación con la cultura y la inserción de nuevos individuos que llegan al espacio / tiempo del mundo que también es nuevo para los que llegan; Silva (2020a; 2020b; 2014) quien examina las relaciones vinculadas entre identidad y diferencias involucradas en la diferenciación y polarizaciones de poder y sus implicaciones para la Educación Escolar en la sociedad actual. La investigación es de naturaleza exploratoria con un enfoque cualitativo. Los resultados muestran que las características de la Educación de la sociedad líquida divergen del formato de enseñanza de una pedagogía predominante hasta finales del siglo XIX. Esto no quiere decir que no existan pedagogías diferentes, sino que lo más cercano al éxito en el contexto actual es la denominada Pedagogía de la Diferencia.

**Palabras clave:** Sociedad líquida. Pedagogía de la diferencia. Formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, considera-se a problemática da Pedagogia da Diferença articulada com as demandas educativas da sociedade líquida. Desde o final do século XIX, critica-se um modo específico de desenvolver as atividades pedagógicas e curriculares das escolas; no âmago dessas discussões, encontram-se as arenas que reclamam legitimidade de suas identidades e diferenças contra os privilégios usufruídos por um modo único de compreender o mundo. Dessa maneira, considerando os novos movimentos sociais emergidos na década de 1960 e suas demandas, faz-se necessário repensar a formação escolar. Atendo-se a esse novo quadro discursivo, qual Educação a escola é instada a realizar na contemporaneidade? Esse é, em síntese, o problema discutido na pesquisa, cujo objetivo é analisar os pressupostos básicos exigidos para uma Educação que atenda às demandas dos novos tempos e ao espaço escolar exposto pela modernidade líquida. A pesquisa é de tipo exploratória com abordagem qualitativa.

O estudo fundamenta-se, entre outras, nas pesquisas de Bauman (2015; 2011a; 2011b; 1999a; 1999b) que trata do papel da Educação na modernidade líquida e os princípios basilares da sociedade atual; Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b), ao analisar os problemas postos pela representação da identidade cultural, na sociedade contemporânea; Veiga-Neto (2013; 2012; 2010; 2007) que discute a função da escola e sua articulação com a cultura e a inserção dos novos indivíduos que chegam ao espaço/tempo do mundo que também é novo para quem chega; Silva (2020a; 2020b; 2014) que examina as relações atreladas entre a identidade e a diferença, sempre envolvidas em polarizações de diferenciação e poder e suas implicações para a Educação escolar da sociedade hodierna.

O primeiro item faz uma introdução geral apresentando seus principais elementos de interesse. O segundo analisa brevemente os pressupostos

básicos de sustentação da sociedade contemporânea. Como sequência do segundo item, o terceiro aprofunda a análise em busca de articulação dessa sociedade com uma proposta de Educação mais de acordo com as demandas atuais. Esse conclui indicando que existem arenas interessadas em legitimarem seus lugares de fala e de participação nas decisões políticas, sociais e simbólicas. Ademais, uma Pedagogia da Diferença pode ser uma alternativa de impactar de modo positivo as formas tradicionais de Educação Escolar ao propor um currículo multicultural que coloque em xeque a relação, poder, identidade e os processos de diferenciação.

### **SOBRE A SOCIEDADE DE RELAÇÕES INCONSTANTES**

A sociedade em que estamos inseridos neste momento, oferece-nos muito pouco ou quase nada de certeza sobre qualquer coisa que seja. Conforme assinalado por Bauman (2011b), as condições da vida contemporânea estão basicamente assentadas nas categorias de falta de garantias, que, em uma situação líquida moderna do trabalho, não podem garantir a continuidade, os títulos, as posições e a sobrevivência, pois a todo instante encontram-se perante julgamento das cambiantes conjunturas. Outra categoria destacada, por sua grande relevância para a atualidade vital da sociedade, é a incerteza, que se pode entender como improbabilidades em relação a estabilidades e certezas no que diz respeito a proposições futuras. Um terceiro elemento tão pertinente quanto os dois anteriores é o relativo à insegurança, instalada no interior da sociedade líquida. Esta insegurança está encarnada no corpo, na concepção do eu e em suas extensões, comunidade, vizinhanças e posses.

Acrescenta-se a essas vertentes, outras que, ao mesmo tempo que se somam, ajudam a aprofundar, e por vezes, a agravar o quadro da existência das comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008) atuais. Neste sentido, a precariedade, instabilidade, vulnerabilidade são, assim, sugeridas (BAUMAN,

2011a; 2011b; 1999a; 199b) como as colunas fundantes da realidade social em que vivemos. Nisso tudo, encontram-se as questões relativas ao consumo exagerado pela lógica do descarte ininterrupto e pelo desejo de comprar mais e mais, a proliferação desacerbada da competição e ações individualistas em um cenário em que nada pode ficar de fora das relações mercadológicas, principalmente aquelas que dizem respeito aos contatos humanos – tudo é produto, por conseguinte, vendável e gerador de lucros.

Essas questões, as quais alocam as experiências práticas e sociais de nosso tempo e espaço sobre deslizantes circunstâncias, indicam, conforme Hall (2013a), que se vive em crise constante, e não obstante é necessária pelo próprio status modal da forma como se configurou, ou melhor, vêm se fazendo e desfazendo as estruturas tradicionais de sustentação histórico/social, e cultural. Todavia, não se pode afirmar, sem equívocos, que o que designamos de pós-modernidade é algo que se encontra em transe, e não uma “coisa” que já se estabeleceu de forma definitiva. O termo “pós” significa que saímos do paradigma moderno, e agora, em um indeterminado espaço/tempo, e que não se sabe ou não se pode confirmar em um paradigma. O que Hall diz, porém, é que há em vias dissidentes uma época pós-paradigmas. Sendo assim, “pós-modernidade não significa o fim da modernidade, mas a revolução moderna trazida para as ruas, como também a generalização do modernismo na arte e na cultura”, (HALL, 2013a, p. 204).

Ao confirmar essas colocações, Bauman (2015) assinala que a pós-modernidade é datada em meados dos anos de 1980. Em uma breve narrativa, ele conta que seu início se deu precisamente numa quarta-feira à noite no mês de outubro. Esse episódio emerge na História por meio da tomada da Ágora dos problemas da vida privada. A revolução irrompe, a partir daquela data, então, após uma mulher comum, falar a mais ou menos 6.000 milhões de telespectadores que nunca havia tido orgasmo com seu marido durante o tempo de seu casamento. Bauman considera essa experiência como aquela

que põe em uma espécie de crisol as relações público/privado. Algo que tanto Hall (2014), quanto Silva (2020a) vai considerar o mote dos novos movimentos sociais, ao referirem que o pessoal também se tornou político. Bauman (2015) estende essa questão apontando exemplos esclarecedores, de como se vive hoje. Ele diz que coisas que antes estariam confinadas a segredos de confissão entre amigos íntimos, ou no confessionário da igreja, caso dos católicos, atualmente é posto a céu aberto, para quem quiser ver e ouvir. Há, no entanto, que se fazer uma ressalva: chegou-se ao ponto de equipar os confessionários com microfones.

Os processos operados pelas forças da globalização tendem a suturar em sua teia planetária todas as atividades econômicas, sociais e culturais, além disso, não ocorrem de forma isonômica. Todavia, conforme assinalado por Hall (2019), a globalização tem seu início com as primeiras navegações de exploração europeia. Sobre essa questão Todorov (2019), em sua obra *A descoberta da América*, ao narrar as aventuras de Cristóvão Colombo, descreve minuciosamente a engenharia dos europeus em relação à descoberta do outro e o aumento de seus mercados. Segundo Said (2011), alguns dos historiadores das atividades imperiais acreditam que a globalização teve seu princípio com a disputa pela África em meados de 1878. Porém tal suposição encontra maior sistematização a partir do século XVIII, com as conquistas de Napoleão e os processos industriais, assim como a consolidação dos nacionalismos e seus Estados-nação, bem como o fortalecimento da sociedade burguesa.

Em um mundo tomado pela grande massa de informações e tecnologias leves, a internet, os constructos robóticos, o ciberespaço, as redes sociais de modo geral, transformaram a vida em objetos atravessados por relações instantâneas, incapazes de manter relações duradouras. A flexibilidade é a palavra de ordem. O mundo contemporâneo organizou-se em caixas-pretas, no sentido que não dá tempo de abrir, nem de consertar as peças sobressalentes quando se quebram, mas tão-somente trocá-las rapidamente. As “condições

econômicas e sociais precárias treinam homens e mulheres (ou os fazem aprender pelo caminho mais difícil) a perceber o mundo como um contêiner cheio de objetos *descartáveis*, objetos para *uma só utilização*” (BAUMAN, 2011b, p. 170, grifos do autor). Assim, tudo tem que ser agora, sem que haja muito tempo para refletir sobre as condições humanas. Seus laços ínfimos, que podem ser considerados como peças de automóveis em prateleiras, que, uma vez consideradas inúteis para a finalidade do momento, são colocadas de lado, ou substituídas na lógica do mercado de relações. O problema é que, para Bauman, por falta desse tempo e espaço necessários para pensar sobre essas condições, não sobra tempo para compreender que as relações humanas não são como peças de automóveis, que, ao se danificarem, uma troca rápida resolve, uma vez que as relações entre pessoas não funcionam nessa lógica, não se resolve de modo efêmero sem deixar suas marcas.

Essas são as características básicas que, conforme se pode constatar, estão impregnadas nas mais diversas áreas da atividade humana da História presente. Nesse viés, conceitos como modernidade líquida, pós-modernidade, modernidade tardia entre outras denominações são nomes representativos desse novo segmento que aos poucos emergiu. É sabido que o pensamento pós-moderno teve como seu antecessor a Idade Média, com seu modo de vida totalmente estrangeiro a que Bauman chama de tempos líquidos.

### **EDUCANDONA SOCIEDADE *HIC ET NUNC***

Com a finalidade de apresentar as raízes da Educação escolar brasileira, suas práticas e saberes, Lopes e Veiga-Neto (2010) sugerem o estudo a partir da existência de duas fases da modernidade. A primeira é aquela que buscou descolar o ser humano dos determinismos sacro-medieval. E, assim, centralizando a fase antropocêntrica com o movimento Renascentista que põe o acento no poder da razão sobre todo e qualquer imperativo, condicionante da vida secular em detrimento da transcendentalidade. A

segunda fase é indicada como aquela que não só mantém o traço terreno da vida, mas também retoma o aspecto transcendental, que, neste segundo contexto, deu ênfase ao imaginário judaico-cristão e às elaborações neoplatônicas; enquanto a primeira fase deu preponderância às contribuições aristotélicas.

Em relação a essa segunda fase da modernidade, assinalada por Lopes e Veiga-Neto (2010), nos anos quinhentosse corrobora em seus meandros o pensamento iluminista europeu que, por sua vez, funda a Pedagogia dos tempos atuais. Para esse autor, a Educação praticada nas escolas principalmente da rede pública baseia-se naqueles pressupostos platônico-cristãos salvacionistas. A alegoria da *Caverna* escrita por Platão ilustra de modo acabado o pressuposto de uma libertação por meio dos processos de ensino. Aquele que teve contato com a luz, os iluminares da razão, ao retornar à caverna intentaria liberar os demais aprisionados da escuridão, que de modo ininterrupto levaria a todos e todas a experimentarem a luz. Esse seria o fundamento político do trabalho do professor.

É justamente nessa *Segunda Modernidade*, transcendente e laica, que se estabeleceram as condições de possibilidade para a *invenção das metanarrativas modernas*, levadas às últimas consequências com o Iluminismo, quase dois séculos mais tarde. É principalmente com essa Segunda Modernidade – secular, mas que repôs em seu laicismo boa parte da transcendência religiosa medieval – que a pedagogia se articula, se firma e se dissemina como um conjunto de saberes laicos, mas de acento fortemente transcendente e funcionalista. Mas, mesmo na Primeira Modernidade, já vamos encontrar três dos principais *topoi* constitutivos do pensamento educacional moderno: o antiescolasticismo, a celebração do humano e a *busca de elementos da Antiguidade Clássica*. É desse último *tópos* que a pedagogia vai retirar a sua forte dose de platonismo (LOPES & VEIGA-NETO, 2010, p. 158, grifo meu).

Daí as grandes metanarrativas são extraídas, contudo bastante criticadas na contemporaneidade (LYOTARD, 2013). Ainda, a partir do pensamento desse segundo estágio da modernidade, relacionam-se dois ciclos. O primeiro gira em torno do núcleo metafísico, aquele que Platão dividiu em mundo sensível e em mundo inteligível; e o núcleo político, que se divide em três

etapas: considerando o livro VII d'A *República*, Platão esboça o perfil do governador do Estado Grego. Lopes e Veiga-Neto (2010) apontam um tríplice papel do condutor empreendido em relação aos cavernícolas. “Tendo chegado mais próximo à luz, ele se faz filósofo; ao conduzir cada um dos outros, ele se faz professor; conduzindo todos os outros, ele se faz político”. Não obstante, “é pela sua ação, esforço e inteligência que ele modifica a si mesmo, modifica os homens e modifica a cidade” (LOPES & VEIGA-NETO, 2010, p. 154). Esses autores acrescentam, ao governar a si mesmo, governaria melhor sua família, e, ao governar sua família, estaria apto a governar a cidade; pois conhecera a verdade e, assim, precisa reconduzir os que se encontram no mundo da ilusão.

As grandes narrativas que almejam resolver os problemas da humanidade não deram conta deles, senão os aumentaram. No século XX, presenciaram-se guerras devastadoras, que arrasaram dezenas de centenas de vidas humanas, fora os processos de totalitarismos em nome de universais. Segundo Costa (2005), no limiar do século passado, intensificaram-se as preocupações com as questões culturais, principalmente, no período pós-guerra. Essa centralidade cultural, como anteriormente mencionado, é oriunda dos processos desencadeadores das invenções tecnológicas de amplo alcance na desumanização. A intolerância, a resolução de problemas políticos/sociais de maneira horrenda como é o caso de Hiroshima e Nagasaki, o Holocausto e todos os demais eventos dramáticos e violentos provocados em nome de grandes ideias: muitas delas ligadas a problemas de identidade nacional, como é examinado por Woodward (2014).

Em um posicionamento pós-estruturalista, não há lógica em caminhar por esse sentido. Precisa-se de uma conduta mais humilde, menos prometedora de grandiloquentes feitos de liberação da humanidade. Os resultados apresentados por intermédio desses interesses globalizados não têm alcançado a saúde das relações humanas. Ao refratar esse pensamento para dentro da escola, Veiga-Neto, em entrevista concedida a Costa, (2007) diz:

seja como for, o que me interessa mesmo é estudar a escola sem assumir, antemão, que ela tem uma missão salvacionista ou que ela tem, por si mesma, o papel de formar moralmente os indivíduos. [...] Em vez de pensar que já sabemos o que é a escola, prefiro examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo (VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

As observações efetuadas no trecho levam a horizontalizar uma conduta investigativa pelo universo escolar, a buscar saber em que ele tem se transformado, quais são suas relações com a sociedade. Isso não a coloca um peso que talvez não possa ser conduzido por sua estrutura. O interesse maior é empreender modos de compreendê-la em suas ações, e quais são as finalidades alocadas em seus conteúdos e formas de ensino. Conforme Silva (2020a;2020b; 2014), é preciso questionar as relações de poder entranhadas na produção das práticas pedagógicas escolar de modo geral e em seu currículo de maneira particular. Veiga-Neto assevera que há um discurso corrente, próprio do pensamento moderno, que a escola é uma grande instituição encarregada de formar novos quadros, da formação de novas gerações, de formação de uma nova sociedade. “[...] Outros dizem que a escola está aí para nos ensinar a pensar por nós mesmos, a sermos mais livres, autônomos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

A escola tem se fundamentado em uma relação ambígua. Para esse autorela é uma instituição que, ao mesmo tempo em que tem um viés totalmente voltado ao projeto iluminista, inventa um discurso que talvez não possa cumprir. Veiga-Neto (2007) ressalva que, ao se tratar de escola está se pensando em espaço/tempo de modo amplo. Articula-se nessa noção da Educação Infantil ao ensino universitário. Com efeito, a ideia de Educação que se tem em mente faz parte de um posicionamento que se esquivava das noções transcendentais e dialéticas. Segundo Veiga-neto (2012; 2013), Educação é o conjunto de práticas e saberes organizados com a finalidade de inserir os

novos indivíduos na cultura existente. Devido a sua importância prática e definição, entende “a educação como o conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí” (VEIGA-NETO, 2012, p. 275, grifo do autor).

Este conceito de Educação, que Veiga-Neto reconhece como operacional, está em concordância com a posição tomada por Arendt (2016), a qual cita como fundamento da Educação o nascimento de novos membros na sociedade humana e firma ainda que esses precisam ser socializados no mundo que lhes aparece como algo novo. Para tanto, Arendt fala do papel do professor e do educador. Em que o primeiro, seria aquele/a com habilidades instrutivas, sem necessariamente estar comprometido com a autoridade. Enquanto o segundo, por sua responsabilidade com o mundo, emerge de sua autoridade – tanto o mundo, como também quem vive nele precisa de cuidados. Para essa filósofa, é preciso refletir “[...] sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDR, 2016, p. 234). Esta forma de pensar a Educação é corroborada por Veiga-Neto (2013) que parte dessas premissas como impulso em suas análises sobre essa responsabilidade.

A escola, nessa orientação, não objetiva salvar ninguém da escuridão pela lógica da alegoria da *Caverna*. Conforme Veiga-Neto (2007) expõe, se a escola conseguir realizar com êxito o que o pensamento moderno propôs já é algo que se espera já há muito tempo: os ideais de solidariedade, igualdade, justiça, etc.. Essa maneira de ver a escola à paloseco é, por conseguinte, devido ao fato de a escola ser considerada como uma daquelas instituições construídas para formar um sujeito moderno-cartesiano. Se, conforme esse autor, atualmente se transita entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, resta não criar ilusões/ou fetiches de saudosismos, isto é, diante da

fragmentação sócio/cultural que estão a impor requisições. Nesse seguimento, Hall (2013b) diz que espera também por um pós-saudosismo.

Veiga-Neto (2007) chama a atenção, no entanto, para que aquele primeiro aspecto se consolide as instituições, inclusive a escola, imprimiam e imprimem na clientela a disciplina; porém, diferentemente no que diz respeito à atualidade político/social da Educação, o indivíduo encontra-se sob controle por toda parte, e que a escola se tornou apenas coadjuvante no controle do corpo, além de que os próprios indivíduos mantêm a vigilância entre si – uma espécie de autogovernamento. É, neste sentido, que o autor elucida sobre a escola: é “preciso pensar nela como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 118).

Diante desse contexto, pode-se fazer o questionamento posto por Bauman (2011b): “o mundo é inóspito à educação?”. Na tentativa de responder a esse problema, o sociólogo constata uma crise na Educação, porém, como se pode observar no mundo líquido moderno, tudo se coloca à prova da liquefação e a solidez do imaginário iluminista já não se sustenta. Sendo assim, “a história da educação sempre esteve repleta de períodos cruciais nos quais se tornou evidente que pressupostos e estratégias experimentadas e em aparência confiáveis estavam perdendo contato com a realidade e precisavam ser revistos ou reformados” (BAUMAN, 2011b, p. 73). Nesses termos, de que maneira se pode pensar a Educação para o tempo presente? Que resoluções são apontadas como inerentes aos problemas concretos da pós-modernidade articulados com a Educação? Se, então, não se vive no espaço/tempo do quadro moderno, quais são as demandas formativas da Educação do ponto de vista de Bauman? Será que existem outras respostas que vão além dos binarismos, forma/conteúdo, educador/educando? Zygmunt Bauman diz que a crise atual da Educação parece ser diferente das anteriores; no entanto, ele diz

que não é um fenômeno totalmente novo, logo, cabe questionar como se configura essa nova crise da Educação?

O que parece ocorrer no campo da Educação e que tem justificado os argumentos de sua crise é, basicamente, um novo processo na reformulação dos valores e princípios tidos na História da Educação como intocáveis. O que, segundo Bauman, (2011b, p. 73) “[...] impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização”. Isso é algo como se fosse, segundo Hall (2014), um processo de rasura de antigos conceitos que não servem mais aos interesses estimados pela sociedade da modernidade tardia. Conforme é dito por Zygmunt Bauman (2011b), a Educação sempre atravessou situações críticas, mas, por sua vez, sempre conservou certas invariantes; que agora precisam ser revistas e dar espaço a outros elementos menos cristalizados.

[...] a ideia de que a educação possa ser um “produto” destinado à apropriação e conservado para sempre é desanimadora e sem dúvida não beneficia a institucionalização da escola. Para convencer seus filhos sobre a importância do estudo, os pais e mães de antigamente costumavam dizer que “o que vocês aprenderem nunca mais ninguém vai lhes tirar”. Essa promessa podia parecer encorajadora para as crianças de então, mas os jovens de hoje ficariam horrorizados se seus pais ainda usassem esse tipo de argumento. No mundo contemporâneo, os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de “até segunda ordem” (BAUMAN, 2011b, p. 74).

As palavras de Bauman deixam evidente como a Educação se tornou um produto de validade efêmera. A Educação é, aqui, pensada no sentido conteudista, daquela que, no Brasil, durou de 1549 a 1932, em se tratando da Pedagogia tradicional (SOUSA, 2018). Como ressalta o autor, nada pode ficar de fora dos processos de aceleração e velocidades cada vez mais condensadores do espaço/tempo. Não há mais espaço para uma formação enciclopédica interessada em inculcar quantidades massivas de informações sobre o cérebro. Outras questões são mais relevantes à sobrevivência dos cânones contemporâneos.

Os alunos não vão mais à escola para receber conteúdos que possam durar por longos períodos, pois, na sociedade da comunicação, segundo o autor em análise, é impossível sustentar alguma justificativa como aquela dos mais antigos: em outros termos: o que se aprende ninguém poder retirar de você. Ao se refletir sobre a dinâmica dessa sociedade em que as relações humanas, assim igualmente sobre qualquer outra que não deve durar, Bauman (2011b) impõe dois desafios aos pressupostos básicos da Educação.

O primeiro desafio foi colocado em linhas gerais como tendo que enfrentar a noção de um conhecimento articulado com as rápidas transformações da sociedade líquida, pois “o conhecimento parece muito mais atraente quando apto ao uso instantâneo e único, aquele tipo de conhecimento oferecido pelos programas de software que entram e saem das prateleiras das lojas cada vez mais depressa” (2011b, p. 74). Nesse sentido, as práticas metodológicas e teóricas que pautavam a ação social da Educação escolar se perderam ou estão em vias de não se sustentarem na sociedade informada.

O segundo desafio colocado para a Educação contemporânea condiciona-se, de forma invariável, às abruptas transformações das mudanças imprevisíveis próprias da sociedade líquida. “O conhecimento sempre foi valorizado por sua fiel representação do mundo; mas, e se o mundo se transformar de maneira tal que desafie continuamente a verdade do conhecimento existente até então e pegue de surpresa mesmo as pessoas ‘mais bem informadas’?” (BAUMAN, 2011b, p. 74). Em relação ao modo de significação do mundo, Hall (2016) analisa três vertentes principais, que deram sustentação à maneira como se buscou dar sentido à cultura: a orientação reflexiva, a intencional e a construtivista.

A primeira perspectiva acredita que a representação, a qual é feita pela mente, é a mais fiel possível das coisas que estão aí. Nesta forma de entender, o conhecimento parece se aproximar daquele modelo epistemológico criticado por Bauman. A segunda perspectiva orienta-se pelo individualismo da

representação. O enunciador do discurso torna-se único e exclusivo responsável pelo que diz, isto é, vale-se de sua intenção para propor significados pelo seu dizer, e sua compreensão liga-se diretamente às suas intencionalidades ou objetivos. No caso, o decodificador precisa interpretar o que o locutor tem como finalidade, ao proferir algo; o sentido, portanto, está condicionado ao autor. A terceira forma de significação é aquela defendida pelos atuais pesquisadores dos discursos, de modo que o sentido e o significado do que se diz é partilhado entre quem diz e o destinatário desse dizer; assim o conhecimento é colocado nos termos do que Bhabha (1998) considera negociação. Esse, em suas análises, seria uma forma de teorizar ou produzir o conhecimento em uma dinâmica que fosse alheia às polaridades, o significado, assim se condiciona pelas posições coletivas na Circunstância de Discurso (CHARADEAU, 2016).

Destarte, em seus estudos históricos sobre a Educação, Bauman enfatizou duas premissas fundadoras do pensamento educacional escolar. A primeira diz respeito a uma ordem imutável do mundo subjacente a todas as experiências humanas. E um segundo pressuposto que se encontra na natureza humana, codificado em leis eternas. O autor assevera que essas noções tiveram fortes incidências na forma como tem sido conduzido o ensino. A consequência mais evidente da primeira ideia é que os professores buscaram ou buscam transmitir um conhecimento por sua necessidade e benefícios. A segunda noção incidiu, no pensamento dos professores, a autoconfiança de inculcar nos alunos modelos atemporais, que desejavam ser seguidos por seus alunos. No entanto, o autor acrescenta que vivemos em um mundo muito mais propício ao esquecimento do que em um ambiente favorável aos estudos. Com isso, o autor diz “ai daqueles que guardam tudo na memória: as trilhas confiáveis de ontem poderão dar amanhã em becos sem saída ou em areia movediça, e os padrões habituais de comportamento, antes à prova de erros, podem levar ao desastre, e não ao sucesso” (BAUMAN, 2011b, p. 74).

Em um mundo onde nada permanece por muito tempo, tudo é volátil e se transmuta antes mesmo que se estabilize. Nessa perspectiva, o behaviorismo é atacado com veemência por sua lógica comportamentalista iniciada pelo fisiologista Pavlov. A sua criação de um labirinto monótono e imutável, segundo Bauman, hoje, corresponde a uma abertura de livre mercado em que tudo pode acontecer; em novos tempos/espacos onde se torna imprevisível o sucesso, tendo-se que contar muitas vezes com a própria sorte. Nada se sustenta, ou chega a se sedimentar. É neste sentido que se justifica, conforme o autor, a necessidade de movimentos rápidos, e sem forçar demais em pontos determinados, segundo sua metáfora, é imaginar a ação sobre o gelo fino.

Bauman (2011b) chama a atenção que o problema não é de reforma das estratégias da Educação, pois isso resolve quase nada ou muito pouco. A questão é mais abrangente e radical, ou seja, o mundo fora da escola mudou. Nesse sentido, não adianta culpabilizar os educadores por determinados erros ou negligências de um modelo de Educação que se encontra no paradigma descrito anterior. Sendo assim, o autor diz que o mundo atual tem buscado pôr sobre os ombros individuais a resolução dos problemas de natureza coletiva. Talvez seja, nesse contexto, que se faça presente a Educação continuada, considerando que a personalidade é uma fonte jamais exaurida e que deve contar com a criatividade, outras competências, além da formação inicial oferecida pelo cargo. No dizer do autor, é preciso ser você mesmo, no sentido de buscar fazer diferente dos demais, sair da mesmice, andar com os próprios pés, apresentar projetos incomuns, ideias que ninguém sugeriu ainda. É dessa forma que Bauman apresenta algumas das exigências do mundo líquido moderno quando se busca refletir sobre a produção educacional – sair da via única e comum.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas [...] a mudança atual não é igual

às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. *Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida* (BAUMAN, 2011b, p. 80, grifo meu).

O conhecimento humano atravessou o mundo moderno e chegou até as circunstâncias da vida contemporânea dividindo-se em duas frentes. A primeira diz respeito à enorme massa de informações, tornada possível, graças aos interesses nas descobertas dos espaços vazios. Embora a promessa pós-moderna de construir um mapa mundi não tenha sido concluída, ou talvez nunca chegue a esse objetivo final, pois, conforme Bauman, quanto mais se descobre tanto mais surgem novos espaços desconhecidos. O segundo aspecto da aventura do conhecimento é voltado para o âmbito da Educação, que aumentou as capacidades perceptivas e maiores possibilidades de retenção dos educandos. Sendo assim, de um mundo que era considerado selvagem e que se fosse preciso mapear seus espaços em branco para melhor conhecê-lo, transformou-se e se transforma-se em um gigantesco universo inassimilável – uma galáxia de informações que sujeitos comuns, e até mesmo grupos de especialistas, não conseguem dominar. No excerto acima, o autor dá ênfase à ideia de que precisamos ainda aprender a lidar com esse novo e renovado volume de conhecimento.

Neste novo quadro de pensamento, as ferramentas tradicionais de produção de conhecimento se fazem obsoletas e sem utilidade diante do universo caleidoscópico das informações ininterruptamente produzidas. Dessa maneira, o conhecimento tradicional fundiu-se com as novas produções da sociedade hodierna, e, para Bauman, a massa transformou todos os conteúdos em únicos e entediantes. Assim, surge o problema de comparar qualitativamente um conhecimento diante de outro. Exige-se, no entanto, a comparação de porções quantitativas retirada da grande massa a pretexto de

análise. Em consonância com o autor, não há um meio óbvio e infalível de separação e classificação de informações, ao se levar em consideração níveis de importância. Isso porque a relevância momentânea que adquire a informação torna em algo perplexo tal decisão, e sintetiza: “na massa, frações desconhecidas talhadas para o consumo e o uso pessoal só podem ser avaliadas pela quantidade; não há como comparar sua qualidade com a de outras parcelas da massa. Uma informação equivale a outra” (BAUMAN, 2011b, p. 80).

A visibilização dos espaços vazios, entre os quais, aqueles proporcionados pela diferença de identidades, até então negligenciados, passam a ocupar algum lugar nos debates da década de 1960 até aos dias atuais. Com isso, quando Bauman faz menção ao interesse dos seres humanos em desbravar e ocupar todos esses espaços do globo, surgiu a possibilidade de pôr em pauta a identidade cultural (HALL, 2014; 2019), e todos os questionamentos dos novos movimentos sociais que irromperam naquela década. Silva (2020a; 2020b; 2014) apresenta, nesse contexto, a imanência de uma teorização educacional denominada de Pedagogia da Diferença. Essa perspectiva pretende fortalecer o debate sobre os interesses de grupos em afirmar suas identidades e o respeito às suas diferenças. Como sugere o autor, a partir daí, desenvolvem-se as várias arenas discursivas que buscam questionar as relações de poder e as formas de produzir a diferenciação no interior dos sistemas simbólicos sociais e culturais, principalmente no espaço dos currículos escolares. A esse respeito, Veiga-Neto (2007) relembra que a escola foi criada como instrumento de produção de um sujeito moderno – cartesiano.

Dentro dessa discussão, que investiga a temática a respeito da identidade e da diferença, as análises pós-estruturalistas desenvolvidas no cenário do paradigma da modernidade líquida problematizam as polarizações binárias, que, conforme (DERRIDA, 2001; HALL, 2019; 2014; 2013a SILVA,

2020a;2020b; 2014; WOODWARD, 2014), têm orientado a formação da identidade do sujeito moderno. Porém, a emergência da identidade cultural, que se dissipa em várias outras: identidade étnico/racial, identidade de gênero, identidade sexual, identidade de classe, identidade nacional, exige que se formule uma nova Educação e formação escolar, que pergunte pelo outro (SKLIAR, 2005). Ignorar e reprimir esse outro como ato de violência, faz com que ressurgam com maior decisão de ocupar seus espaços, pois “[...] a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado”, (SILVA, 2020b, p. s/p).

A partir de um questionamento, refletido na problemática dessas dicotomias que têm suas origens com o Renascimento, na primeira e na segunda fase da modernidade, como se mostrou a partir de Lopes e Veiga-Neto (2010), vive-se atualmente com os processos de descentramento daquela identidade fixa, que, segundo Silva (2020b; 2014), desencadeou pelo menos três estratégias pedagógicas, com a finalidade de reconhecer a complexidade indicada pelo conceito de *différance*, que, de acordo com o autor, carrega as marcas do adiamento e da diferença em relação ao significado. Por conseguinte, tem em particular subsidiado as teorizações recentes, tanto sobre a fixação, quanto da compreensão das identidades como entes em constante produção, (HALL, 2019; 2014).

Assim, a primeira estratégia pedagógica é considerada por Silva (2020b; 2014) como *liberal*. De acordo com este posicionamento, a diversidade é reconhecida, e por isso, deve ser respeitada e tolerada. Em harmonia com o autor, aproximam-se de um sentimento paternalista, os bons sentimentos e a boa-vontade em relação à diversidade. O fundamento é que a natureza humana pode ser expressa de diversas formas, e todas são legítimas. Em termos pedagógicos, as crianças e jovens escolares devem ter contato com a diversidade da cultura humana, de tal modo que nada lhe pareça estranho. O

problema é que, nessa maneira de considerar a identidade e a diferença mantém-se a falta de questionamento sobre as relações de poder entranhadas na produção dessas identidades e os processos de diferenciações culturais.

A segunda abordagem da subversão, estabelecida pela teorização cultural contemporânea, e que, de alguma forma, busca reconhecer a fluidez da identidade é a que o autor denomina de *terapêutica*. Da mesma maneira que, na perspectiva liberal, concorda-se que a diversidade é algo natural e bom, mas, por outro lado, ressalta que os indivíduos que não aceitam a diversidade, ou rejeitam a diferença, é o caso de se considerar como distúrbio psicológico. Nas palavras do autor: “para essa perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas”, (SILVA, 2020b, p. s/p). O desafio da prática pedagógica derivada dessa interpretação assenta-se na mudança de atitude, pois as representações distorcidas indicadas podem ser corrigidas através de tratamento psicológico. As dinâmicas de grupos, dramatizações e exercícios corporais são algumas das estratégias elencadas pelo autor como via de recursos a essa visão pedagógica da diferença.

Existe um terceiro posicionamento enfatizado por Silva (2020b; 2014) que se encontra em algum lugar entre as duas orientações apresentadas. Algo parecido com a noção de orientalismo, (SAID, 2007), nessa concepção, o outro é visto como exótico e curioso. Segundo Silva (2014), nas práticas escolares têm-se trabalhado os estudos sobre as diferentes culturas como sendo superficiais e distantes. Nesse sentido, o importante é manter certo distanciamento espaço/temporal, longe o bastante para não provocar a diferença ou a dissonância. Em termos pedagógicos e das práticas curriculares, essa orientação não permite o questionamento das relações de poder envolvidas na produção da identidade e diferença, portanto, assim como

as demais perspectivas mostradas se mantêm intactas por este viés as tradicionais formas de manutenção do status quo.

A quarta e última forma de subversão apresentada por Silva (2020b; 2014) é a que diz respeito diretamente a uma Pedagogia da Diferença. Através desse conceito, busca-se produzir uma postura questionadora da identidade e dos processos de diferenciação. Objetiva-se chamar a atenção dos educadores escolares para as relações de poder entranhadas na forma como é confeccionado o planejamento curricular da escola. Nesta pedagogia, faz-se relevante considerar as produções da teoria cultural recente como instrumentos na elucidação dos problemas que vigoram no contexto das práticas educativas. Como a relação da identidade e da diferença é considerada de ordem política, o autor coloca dois problemas, que de seu ponto de vista e de modo geral da orientação pós-estruturalista do currículo, podem guiar a tessitura das experiências escolares dos alunos e alunas, a saber: “como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (SILVA, 2014, p. 99). O fundamental para este autor é que a escola permita que seus discentes possam abrir o debate sobre a identidade vigente, de modo tal que se torne impossível recorrer novamente a uma identidade discriminadora, racista, preconceituosa e excludente.

Essas ideias são corroboradas por Hall (2019; 2016; 2014; 2013a; 2013b), ao questionar o poder exercido por uma identidade cartesiana fixa, rígida e racional, que pretende transformar o outro em corpo abjeto (BUTLER, 2002). Porém, em uma pedagogia que pergunta pelo outro, pretende-se estimular os alunos e alunas a pensarem no inexplorado, no ambíguo, no arriscado; saindo-se, assim, da zona de conforto do consenso, do estabelecido, do assegurado, da solidez do mundo e suas identidades e diferenças, (BAUMAN, 2011a; 2011b; 2008; 2005). É neste sentido que Silva (2014) indaga a Escola e seu currículo, para permitir que seus alunos e alunas

estabeleçam uma relação questionadora diante do fechamento da produção da identidade, reconhecendo-a como artefato de forjamento cultural.

Portanto, neste interim, que ressalve diante das práticas pedagógicas a problemática proposta pelos resultados de pesquisa efetuadas no campo da diáspora, hibridismo, atravessamento de fronteiras, travestismo e nomadismo. É dessa maneira que se pode afirmar, conforme Todorov (2019) que o eu também é um outro. E assim não faz sentido uma identidade imutável capaz de reclamar para si o direito de se posicionar como o sujeito panóptico. Nietzsche, (2010), ao tratar da mentira e da verdade, afirma que esta não passa de um conjunto de metáforas e metonímias. Desse modo, parecem fazer sentido os argumentos postulados pelos autores analisados, em relação ao poder, à Educação escolar, à identidade, à diferença, à discriminação e à exclusão do outro dos direitos sociais, políticos e culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade líquida apresenta novos desafios para a Educação escolar. No bojo de suas demandas, apresenta-se a Pedagogia da Diferença que propõe a problematização das relações de poder que englobam as decisões relativas à identidade e à diferença. Sendo assim, uma Educação afinada com as demandas atuais precisa iniciar os novos indivíduos na cultura que se apresenta como líquida. Deve-se considerar o significado e o sentido sempre como deslizante, e que o novo sujeito precisa estar constantemente negociando sentidos, nos termos da *différance*.

Desse modo, como não há um sentido definido, não existe razão para que uma determinada identidade se estabeleça como centro privilegiado da tomada de decisões, de modo fixo e totalizante. No limite, a Pedagogia da Diferença busca compreender a realidade social como multifacetada e procura teorizar fora dos binarismos, dando visibilidade à complexidade da subjetividade humana. Nesses termos, postula uma identidade subversiva e

descentrada, em detrimento de uma identidade soberana e imutável produzida pela cultura iluminista.

Finalmente, uma sociedade em que as relações são vaporosas e, de modo instantâneo, mudam-se os interesses, é preciso que se pense em uma nova forma de educar. Nesse sentido, as contribuições da Educação derivada das propostas pós-estruturalistas são importantes para melhor compreender a nossa formação identitária e acultura da sociedade na qual vivemos. E que essas relações podem, muitas vezes, provocar mais discriminação, racismo, preconceito, e, de modo geral, exclusão do outro das benesses sociais, políticas e culturais. Necessita-se, portanto, de novas atitudes, habilidades, capacidades, maneiras de convivência e de competências individuais e coletivas.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. – São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BAUMAN, Z. O que é pós-modernidade? Entrevista concedida ao canal **Fronteiras do Pensamento**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCdUuQycl6Q> Acesso em: 02 jul. 2020.
- BAUMAN, Z. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**.- Rio De Janeiro: Zahar, 2011a.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. - Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.
- BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. - Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. - Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. - Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. - Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEIJER, I. C.; PRINS, B. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith

Butler. **Revista Estudos feministas**, 1º semestre/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

COSTA, M. V. Poder, discurso, e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. *In*. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.s).

**Currículo: debates contemporâneos.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: Modos de organização.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DERRIDA, J. **Posições.**– Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, S. **Cultura e representação.** – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** 2. ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013a.

HALL, S. Entrevista com Stuart Hall: de Heloísa Buarque de Hollanda e Liv Sovik. Mairaquitã, **Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 2, n. 1, p. 196-207, jul./dez. 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/695> Acesso em: 05 ago. 2020.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. © **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846> Acesso em: 25 ago. 2020.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós moderna.** – 15. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira.** – São Paulo: Hedra, 2010.

SAID, E. **Cultura e imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. - São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020a.

SILVA, T. T. da. **Por uma pedagogia da diferença**. - 30 jul. 2020b. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/ep514/texto11.htm> Acesso em: 05 de ago. 2020.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença *In*: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não tivesse aqui? *In*. (Org.s). **Currículo**: debates contemporâneos. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, M. M. de. Teorias pedagógicas emergentes e predominantes no Brasil: um enfoque histórico-crítico na formação de professores. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p.118-127 out/dez 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n4.h395. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2522> Acesso em: 03 set. 2020.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VEIGA-NETO, A. Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas. **IV CLAB — Colóquio Latino-americano de Biopolítica**

**II CIBE — Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación** 3 al 6 – septiembre – 2013 — Bogotá, Colômbia Conferência de Encerramento (Ponencia de Clausura). Disponível em:

<http://www.michelfoucault.com.br/?textos,37,,,2> Acesso em: 05 de jul. 2020.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*. COSTA, M. V. (Org.a.). **A escola tem futuro?** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



e-ISSN: 2177-8183

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.  
In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos  
estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.