

Entre o flexível e o rígido: assimetrias entre o trabalho e a educação escolar na modernidade líquida

Between flexible and rigid: asymmetries
between work and school education in liquid
modernity

João Paulo Baliscai

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

vbaliste@gmail.com

Teresa Kazuko Teruya

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

tkteruya@gmail.com

Geiva Carolina Calsa

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

gccalsa@hotmail.com

Resumo

As relações e as exigências no mundo do trabalho na contemporaneidade sofrem profundas alterações com a inserção dos aparatos tecnológicos. As constantes inovações e aperfeiçoamentos demandam trabalhadores e trabalhadoras flexíveis e que aprendam com facilidade, demonstrando assim afinidade com a falta de rotina. O presente artigo tem como objetivo investigar as características do trabalho sob condições sociais contemporâneas, relacionando-as com as práticas pedagógicas no espaço escolar. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos Estudos Culturais, trama teórico-metodológica emergente, principalmente, na segunda metade do século XX e que se ocupa em destacar e examinar os aspectos culturais de diferentes sociedades. Organizou-se essa discussão em dois momentos distintos: no primeiro deles foram identificados e analisados aspectos do trabalho que valorizam a flexibilidade dos horários, das habilidades e do espaço físico. Também apresentamos características da Modernidade Líquida e a desestabilização do tempo de lazer, transformado em tempo de consumo. No segundo momento examinamos a rigidez com que as intervenções e os currículos escolares, mesmo sob condições contemporâneas, mantêm suas estruturas. Por fim, considerou-se que o mundo do trabalho buscar acompanhar as inovações tecnológicas ao passo que a escola e as práticas pedagógicas, por sua vez, apresentam poucas modificações em sua organização e currículo.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Infância. Formação de professores. Escola.

Abstract

Relations and the requirements in the world of work in contemporary times suffer profound changes with the insertion of the technological apparatus. The constant innovations and improvements require flexible workers which learn easily, demonstrating affinity with the lack of routine. This article aims to investigate the characteristics of the work under contemporary social conditions, relating them with the pedagogical practices in the school space. For this, we carried out a literature search, based on Cultural Studies, emergent theoretical-methodological approach, especially in the second half of the twentieth century and is concerned to highlight and examine the cultural aspects of different societies. This discussion is organized into two distinct periods: the first of them were identified and analyzed aspects of the job that value the flexibility of schedules, skills and physical space. Also we present characteristics of Liquid Modernity and the destabilization of leisure time, transformed in time. The second period we examine the rigidity with which the interventions and the school curriculum, even under contemporary conditions, maintain their structures. Finally, it was considered that the world of work accompanying technological innovations while the school and pedagogical practices, in turn, have few changes in your organization and curriculum.

Keywords: Cultural Studies. Childhood. Teacher training. School.

Considerações iniciais

Neste artigo, investigamos as relações entre trabalho, educação e práticas pedagógicas na contemporaneidade. Para tanto, respaldamos nossa análise nos Estudos Culturais britânicos - campo de investigação trans ou antidisciplinar, com ascensão, sobretudo, a partir da década de 1960. Os Estudos Culturais são um campo de estudo instituído em 1964, pelo Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na Inglaterra, que se preocupam em investigar as maneiras como os produtos culturais, dentre eles, aqueles produzidos e socializados pelas mídias eletrônicas e digitais, podem operar como recursos de dominação e resistência sócio-política. O movimento, que posterior a consolidação britânica se expandiu para os Estados Unidos, Canadá e Austrália, polemizou e desestabilizou as investigações culturais do século XX, pois colocou em xeque a centralidade e a supremacia da cultura erudita, supostamente superior às demais, e chamou atenção para os gostos das multidões. Com isso, posicionaram-se "[...] contra o elitismo acadêmico vigente na Inglaterra ainda nos meados do século XX" (KIRCHOF, WORTMANN E COSTA, 2015, p. 9).

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos Culturais, nesse artigo temos como objetivo investigar as características do trabalho sob condições sociais contemporâneas, relacionando-as com as práticas pedagógicas no espaço escolar. Para isso, organizamos nossa análise em dois momentos distintos: no primeiro deles, refletimos sobre a contemporaneidade que, para Sennett (2009) e Bauman (2007, 2010), difere-se dos momentos anteriores a ela. Essa diferença é percebida quando, por exemplo, os autores analisam aspectos da economia, cultura, identidade, relações sociais, medos e organização do tempo de lazer e trabalho. Nesse artigo, dentre essas múltiplas categorias, demos ênfase no trabalho investigando as ações e qualidades exigidas dos trabalhadores e trabalhadoras contemporâneos/as.

No segundo momento, adicionamos à discussão outras duas categorias - educação e práticas pedagógicas - justificando tal inserção pela tentativa de examinar se e como a educação e as práticas pedagógicas são (trans)formadas pelas características de uma sociedade contemporânea.

Trabalho, flexibilidade e produção

As exigências aos sujeitos para que estejam cada vez mais preparados às mudanças no mundo do trabalho, para que sejam cada vez mais ágeis e práticos na execução de suas atividades e no aprendizado de novas habilidades são algumas das expressões que as sociedades ocidentais do século XX e XXI têm manifestado. Com isso, caracterizam um momento ou período denominado por Sennett (2009) como capitalismo flexível.

Richard Sennett (2009) explica a origem da palavra flexibilidade na observação do movimento dos galhos das árvores. Conforme explica o autor, apesar de os galhos das árvores se dobrarem conforme a força e a direção do vento, ao final, acabam por assumir sua posição original. É certo que com a instabilidade e força do vento muitas folhas se desprendem, muitos galhos se dobram, outros, inclusive, são quebrados e sementes, cascas e outros objetos podem ser acrescentados à estrutura da árvore. Todavia, nesse exemplo, a rígida e sólida árvore se torna flexível à medida em que cede e se adapta à força tênue do vento que sopra em várias direções.

Nesta perspectiva, ser flexível é ser um sujeito capaz de ceder, de se adaptar às inovações tecnológicas do mundo do trabalho e, especialmente, saber se recuperar após as adversidades. Concordamos com Zygmunt Bauman (2007) que ser flexível pressupõe ser uma pessoa que assume riscos, que se desapega de compromissos e de outras pessoas com facilidade e principalmente sem arrependimentos. É estar sempre de prontidão e mudar de tática se for preciso. Nos termos de Bauman (2010, p. 49) “[...] ‘flexibilidade’ é a palavra de ordem no momento”.

Sobre isso Sennett (2009) observa que os/as trabalhadores/as apegados/as à promessa contemporânea de liberdade estão cada vez menos adeptos/as à rotina. Para o autor, um grupo cada vez menor de trabalhadores/as vem desempenhando várias funções e, ainda assim, as empresas tendem a aumentar o número de atividades desenvolvidas por uma mesma pessoa. Para Teresa Kazuko Teruya (2009), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) inseridas no mundo de trabalho demandam trabalhadores/as flexíveis e disponíveis ao aprendizado e adaptações.

A inserção das tecnologias digitais nos exercícios de trabalho tem destaque em um dos exemplos mencionados por Sennett (2009) ao tratar do funcionamento de uma padaria computadorizada. Ali, os/as padeiros/as não têm contato direto com os pães, bolos e demais assados. Ao invés disso, para preparar os produtos da padaria, os/as

funcionários/as acompanham os processos por meio de computadores. Nesse sentido, ao mesmo tempo que podem oferecer e vender mais variedade de pães do que as padarias tradicionais, os funcionários e funcionárias das padarias computadorizadas veem e interagem com seus produtos apenas por meio de representações em telas digitais.

Nas padarias tradicionais, por sua vez, os/as funcionários/as executam todo o processo de produção dos pães (escolha e seleção dos ingredientes, mistura e sovamento, monitoramento do descanso e crescimento da massa, aprovação do tempero, segmentação da massa, aquecimento do forno, assamento, fatiamento e embalagem) e é provável que esse envolvimento exija mais tempo para produzir com um único tipo de pão. Já em uma padaria computadorizada, as máquinas produzem as bisnagas francesas, italianas e russas, necessitando apenas que os/as funcionários/as apertem os botões correspondentes às suas funções. Conseqüentemente, neste tipo de padaria tecnológica, os padeiros e padeiras não sabem mais como se fabrica o pão manualmente, pois, ainda que supervisionem todos os processos, não têm contato físico e direto com o produto que fabricam e vendem.

Na contemporaneidade ainda há padeiros/as tradicionais, mas é preciso destacar que a concorrência com as padarias computadorizadas está inviabilizando a produção manual. Com isso, os/as funcionários/as estão perdendo a capacidade e o interesse em saber se o pão está pronto pela sua cor, cheiro, textura, ou qualquer outro elemento sinestésico que não seja a indicação dos computadores. Fazer pão, nessa lógica, torna-se uma experiência anestésica que exige dos/as funcionários menos de seus conhecimentos sobre panificação e mais de suas habilidades com informática, botões e telas de computadores. Podemos até supor que, sem os computadores, esses/as padeiros/as não saberiam como fazer pão.

Outro aspecto preocupante das condições de trabalho contemporâneas são as modificações que proporcionam à relação entre os/as trabalhadores/as. Bauman (2007) examina que na contemporaneidade homens e mulheres são excessivamente incentivados/as às ações competitivas em detrimento das ações cooperativas e colaborativas. Isso significa que, ter bons conhecimentos e habilidades no exercício de um tipo de trabalho não é suficiente para ser tratado/a como um/a bom/a trabalhador/a. É necessário também demonstrar criatividade, ter ideias inusitadas, apresentar propostas fora do comum e desenvolver habilidades para fazer tudo isso sozinho/a (BAUMAN, 2010).

Outro ponto que evidencia a recusa da rotina no trabalho na contemporaneidade é o horário de trabalho. Nas palavras de Sennett (2009, p. 66) “Em vez de turnos fixos, que

não mudam de mês para mês, o dia de trabalho é um mosaico de pessoas trabalhando em horários diferentes, mais individualizados”. O autor chama de *flexitempo*, a divisão temporal do trabalho no período ao qual se refere como Capitalismo Flexível - contexto em que o horário é ajustado e versátil conforme às demandas dos/as empregadores/as e principalmente de seus/suas empregados/as. Sennett (2009) informa que o tempo de trabalho passou a ser mais flexível com a entrada das mulheres no mercado de trabalho¹ ainda no período fordista. Todavia, é necessário esclarecer que no capitalismo flexível, como ressalta o autor, o flexitempo não é mais uma característica evidente apenas nos cargos ocupados pelas mulheres. Ao contrário disso, “[...] tais mudanças já cruzaram a barreira dos gêneros, de modo que também os homens têm horários elásticos” (SENNETT, 2009, p. 67).

Para Edgar Morin (2011) a própria lógica da economia do século XX - interessada em englobar quanto antes os/as trabalhadores/as no mercado de consumo - contribuiu para a flexibilização do tempo de trabalho, fornecendo aos homens e mulheres trabalhadores/as não apenas um tempo de descanso físico, mas também um tempo para a dedicação ao consumo². Em outras palavras, em uma lógica capitalista, o lazer não está voltado unicamente para o ócio, para o convívio familiar e para a celebração de festas, ritos e cerimônias como manifestavam-se nas antigas sociedades. O autor destaca que, no capitalismo flexível a contração do tempo de trabalho, de celebrações festivas e de convívio familiar apresenta brechas para que os indivíduos se dediquem mais tempo ao consumo dos produtos e imagens da cultura de massas, tais como o cinema e as propagandas televisivas. A satisfação e o hedonismo proporcionados pelo consumismo da cultura de massa fazem com que os desconfortos no trabalho sejam toleráveis. Portanto, a aquisição e a substituição de objetos (ainda que desnecessários) operam como "recompensas" para os desconfortos e ônus proporcionados pelas condições de trabalho no capitalismo flexível.

Stuart Hall (1997, p. 5) lista uma série de acontecimentos nas últimas décadas do século XX, em decorrência das inovações tecnológicas no processo industrial e que, segundo o autor, possibilitaram a diversificação dos produtos de consumo, alterando a vida das pessoas, tais como,

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

meia-idade, que perdeu a "perspectiva de carreira" é cada vez mais um fenômeno de nossos tempos - mesmo que esteja atingindo níveis mais altos de remuneração.

Desta citação, elencamos dois pontos. O primeiro deles é o declínio de empregos duradouros e de carreiras estáveis. A curta duração dos empregos pode ser identificada também nos exemplos de Sennet (2007). O autor demonstra esse fato relatando o conflito vivido entre duas gerações: Enrico e Rico, pai e filho, respectivamente, personagens que experimentam concepções diferentes sobre o trabalho. O primeiro deles, Enrico, manifesta com orgulho ter realizado uma carreira de trabalho "sólida", dedicadas a um único emprego, em que exerceu uma mesma função. Seu filho, Rico, por outro lado, possui uma carreira de emprego dinâmica, "saltando" de um emprego para outro, com momentos mais produtivos e outros menos. Para Rico, inclusive, a estabilidade em um único emprego é vista como um fator negativo porque pode ser interpretada como sinônimo de acomodação.

O segundo ponto que nos chama a atenção na citação de Hall (1997) é "o relativo vazio do chamado 'lazer'". A nosso ver, isso indica uma diminuição ou ao menos o deslocamento do tempo de lazer - antes concebido como uma prática familiar e festiva. No capitalismo flexível o lazer está associado às práticas de consumismo, de um lado, como já evidenciamos e, do outro, ao deslocamento do trabalho para o ambiente doméstico.

Em outras palavras, na contemporaneidade há empregos que permitem que seus/as funcionários/as trabalhem em casa sob a promessa de maior conforto e liberdade. Contudo, como consequência disto, foram desenvolvidas outras formas de controle para supervisionar as atividades realizadas, como por exemplo, os telefonemas constantes, os envios de *e-mails*, o monitoramento por câmeras via *web* e o preenchimento de planilhas justificando os horários. "Os trabalhadores, assim, trocaram uma forma de submissão ao poder – cara a cara- por outra, eletrônica". (SENNET, 2009, p. 68)

Com esse raciocínio, inferimos que o tempo de ócio e o tempo de lazer deixaram de ser vivenciados como eram, tradicionalmente, para serem otimizados em atividades de trabalho, mesmo que em casa. Assim, "[...] o tempo livre dos trabalhadores é considerado inútil e vazio, por isso deve ser minimizado com trabalho abstrato destinado a produzir ou vender mercadorias". (TERUYA, 2006, p.22).

Bauman (2007) também reconhece que na contemporaneidade, as instituições que procuram manter a repetição de certas atividades, o cumprimento de regras como um padrão de comportamento e a estabilidade, e que tradicionalmente são estruturadas em

uma rotina, não conseguem mais manter seus alicerces por muito tempo. É perceptível que igrejas, escolas e famílias decompõem-se, dissolvem-se, porque, sob condições do capitalismo flexível, as pessoas tendem a ser efêmeras e fragmentadas. Por essas características, Bauman (2007) se refere a esse contexto social como Modernidade Líquida. Ora, assim como o líquido se molda rapidamente ao formato de seu recipiente, as estruturas da modernidade líquida são flexíveis aos demais fatores da sociedade e é improvável que perdurem intocadas (e intocáveis) a longo prazo.

O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável – tal como são os nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e nossas redes de amizade, a posição que desfrutamos na sociedade mais ampla e a auto-estima e a auto-confiança que nos acompanha. (BAUMAN, 2007, p.16)

Deste modo, podemos destacar como característica da modernidade líquida, para além da flexibilidade, a insegurança e a transitoriedade, já que as estruturas (sociais, empregatícias, familiares e profissionais, por exemplo) escorrem de nossas mãos, tais como os líquidos. Na modernidade líquida, a rotina ou qualquer outra qualidade duradoura é considerada uma ameaça já que, como reforça Bauman (2010), a ideia de estabilidade que ela proporciona aponta para uma concepção de futuro seguro, cheio de obrigações e certezas que, por hipótese, poderiam restringir a liberdade. Neste sentido, podemos afirmar que, na modernidade líquida, o prazer dos indivíduos não se manifesta na aquisição de algo perdurável ou no pertencimento de um determinado grupo/emprego/parceiro/a por muito tempo, pelo contrário, está em mudar, em diversificar e substituir aquilo que já possui. Concordamos com Bauman (2010, p. 41) em que “A perspectiva de se ver restrito a uma única coisa a vida inteira é repulsiva e apavorante [...]” aos sujeitos que (con)vivem na modernidade líquida.

Diante disso, percebemos aproximações e semelhanças entre o momento chamado por Sennett (2009) de capitalismo flexível e o contexto ao qual Bauman (2007; 2010) se refere como modernidade líquida. Com isso, é importante esclarecer, não estamos afirmando que esses conceitos sejam iguais, apenas que, em nossas interpretações, é possível evidenciar intersecções entre eles, como, por exemplo, o fato de almejam pessoas flexíveis e versáteis às imprevisões e instabilidades.

Com as exigências atuais do mundo do trabalho, propomos reflexões a respeito da educação contemporânea: Se deslocamos nosso olhar dos aspectos do trabalho e das relações sociais para a educação escolar, encontraremos a valorização da flexibilidade e da instabilidade em detrimento da certeza e da permanência? As características da

educação escolar acompanham aquelas valorizadas pelas relações e funções de trabalho?

A escola contemporânea e a rigidez das práticas educativas

Sabemos que na modernidade líquida, o mundo de trabalho preza por indivíduos que se adaptam com facilidade às situações diversas e desconfortáveis e que, após isso, rapidamente se estabilizam, prontificando-se para enfrentar outros desafios ainda iminentes. Neste sentido, flexibilidade, velocidade, iniciativa, inovação e capacidade de abandonar velhos hábitos são qualidades louváveis enquanto que a conservação de valores estáveis e de esquemas rígidos, ou seja, sólidos, é vista como característica obsoleta. Ocorre que, como indica Bauman (2010), esses últimos predicativos parecem ser alguns dos objetivos mais significativos da educação escolar. Já aqueles que caracterizam a modernidade líquida, para o autor, não podem ser atribuídos à educação escolar, porque ela ainda se mantém em uma perspectiva sólida para atender ao projeto disciplinar proposto pela modernidade.

Henry Giroux (1995) chama a atenção dos/as professores/as e demais profissionais da educação, argumentando que as informações e conhecimentos aos quais crianças e jovens contemporâneos têm acesso, não são majoritariamente e muito menos exclusivamente oferecidos pela escola. Ao contrário, são propostos pelos artefatos culturais e midiáticos, tais como as histórias em quadrinhos, os desenhos animados e filmes que provocam significações associadas à diversão.

Os filmes, por exemplo, chamados por Giroux (1995, p. 51) de máquinas de ensinar, "[...] inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem [...]."

A importância dos filmes animados como um local de aprendizagem é reforçada pelo reconhecimento generalizado de que as escolas e outros locais públicos estão, cada vez mais, acossados por uma crise de visão, de propósito e motivação. Os meios de comunicação de massa, [...] pelo contrário, constroem um mundo imaginário, de segurança coerência e inocência infantil onde as crianças encontram um local para se situar em suas vidas emocionais. Diferentemente da realidade sem graça e freqüentemente dura da escolarização, os filmes infantis fornecem um espaço visual, *high tech*, onde a aventura e o prazer se encontram num mundo fantasioso de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo e mercantilização. (GIROUX 1995, p. 52, *grifos do autor*)

Dessa reflexão, analisamos que, no que tange ao ensino e à aprendizagem, as imagens e artefatos culturais da modernidade líquida podem ser, muitas vezes, tão ou até

mais eficazes que as abordagens tradicionais, próprias da educação escolar, como demonstram Ruth Sabat (2003), João Paulo Baliscei, Eliane Rose Maio e Geiva Carolina Calsa (2016) e Giane Rodrigues de Souza Andrade (2015) que apontam as significações sugeridas pelos desenhos animados da Disney, pelo produto Kinder Ovo e pela novela Carrossel, respectivamente.

Enquanto as pedagogias oferecidas por esses e outros artefatos visuais trabalham com a diversão, com a combinação de aspectos multimídias (como som, movimento e cor), as atividades propostas pelos/as professores/as, na maioria das vezes, são baseadas em três E's: explicação-exercícios-exames, como problematiza Fernando Hernández (2006). O autor argumenta que ao investirem na repetição de atividades, na ordem e no preenchimento de exercícios semelhantes, essas abordagens metodológicas prestam manutenção à rigidez e à uniformização do pensamento e dificultam a exploração da criatividade dos/as alunos/as. Intervenções como essas parecem mais objetivar o controle por manter uma rotina pacífica, harmoniosa e equilibrada, do que (des)construir conceitos, formar opiniões e significar aprendizados junto aos/às estudantes.

Portanto, a ideia de que a educação pode consistir em um “produto” feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida, não depõe a favor da educação institucionalizada. Para convencer seus filhos da utilidade do estudo, pais e mães de outrora costumavam dizer que “aquilo que você aprendeu ninguém vai poder lhe tirar”. Essa talvez fosse uma promessa encorajadora para os filhos *deles*, mas para os jovens contemporâneos, deve apresentar uma perspectiva horripilante. (BAUMAN, 2010, p.42-43, *grifo do autor*)

Pela citação do autor, podemos identificar divergências entre as características estimadas pelo mercado de trabalho (e pela sociedade como um todo) e aquelas desenvolvidas (ou pelo menos estimadas) pela educação escolar. Não afirmamos que os conteúdos escolares precisam ser trabalhados de modo superficial e supérfluo, mas notamos que a organização escolar parece não acompanhar a velocidade e os conteúdos que os/as alunos/as aprendem em um mundo líquido moderno, quando, para Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 12) “Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido”.

Entre as visões apresentadas pelo autor, entendemos que a atual estrutura curricular, somada às intervenções pedagógicas e à organização da escola como um todo, assemelha-se à da modernidade sólida. Nesta, o que se objetiva é o consenso e a ordem e, por isso, os/as estudantes são incentivados/as à passividade aos conteúdos e aos/às próprio/as docentes. Pouco participam das propostas. Não vão além, não

surpreendem. Os conteúdos dos programas, por sua vez, são fragmentados, fixos, inquestionáveis e pouco problematizados.

João Paulo Baliscei, Teruya Kazuko e Vinícius Stein (2016) associam esses comportamentos e valores tão caros à modernidade sólida a um armário grande de madeira bruta. Nesse armário - cujo peso e tamanho dificultam a movimentação e a desestabilização - as roupas, acessórios e objetos são estrategicamente organizados, separados e protegidos. Não podem ser alterados, não podem ser misturados, não podem ser substituídos. Nesse armário pesado que caracteriza a modernidade sólida e a atual concepção de currículo, valoriza-se, sobretudo, a ordem.

Essa comparação significa que na modernidade sólida tendia-se a valorizar a racionalidade, a ciência e a harmonia em detrimento da diferença e da diversidade. Os conhecimentos eram cada vez mais especializados, como se fossem organizados em caixas, separados dos demais, com fronteiras demarcadas. Na modernidade sólida, buscavam-se explicações não mais nos argumentos da Igreja ou na religião, mas sim em outro pilar sólido, fixo e inflexível: a ciência. (BALISCEI; TERUYA; STEIN, 2016, p. 256-257).

Hernández (2007) traz dados preocupantes, pois além do Brasil onde há um alto índice de evasão escolar,³ verifica-se que em países como a Finlândia e a Coreia que oferecem modelos de boa educação, muitos alunos/as afirmam que a escola os/as aborrece. Ela não os/as atrai, é desinteressante, porque além de não responder às suas inquietudes e curiosidades, desconsidera seus saberes e seus conteúdos preferidos. Este autor defende uma escola que proporcione espaços e experiências apaixonantes. Para que isso ocorra, avaliamos ser necessário buscar meios para desassociá-la à imagem e representação de um armário grande e pesado, cujos conteúdos são intocáveis. Contudo, as impressões colhidas por Susana Rangel Vieira da Cunha (2005) e Luciane Borre Nunes e Raimundo Martins (2012) parecem não apontar para mudanças tão bruscas.

Cunha (2005) relata o diálogo entre uma professora da educação infantil e seus/suas alunos/as, em que é perceptível a divergência de interesses: enquanto a professora tenta aprofundar a discussão sobre o artista holandês Van Gogh (1853-1890), as crianças insistem em relacioná-lo com personagens de filmes e novelas, sem terem suas associações valorizadas pela professora. De forma semelhante, Nunes e Martins (2012) identificam e investigam o interesse que os/as alunos/as do 3º ano do Ensino Fundamental têm pelo grupo *Rebeldes*⁴. Após finalizar uma prova, uma aluna comenta: "*Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10 porque eu sei tudo sobre eles*" (NUNES; MARTINS, 2012, p. 18). Na análise deste autor e autora, ao invés de se apropriar do interesse das crianças por esse e outros artefatos visuais, problematizando e

discutindo suas temáticas, os/as professores/as tendem a "combatê-los" sob a alegação de que seriam, supostamente, impróprios ou inadequados para a escola.

Os estudantes contemporâneos apresentam vivências visuais diferentes de outras gerações, pois suas experiências são intermediadas por avançadas tecnologias apresentadas em narrativas televisivas, pela publicidade, por filmes e vídeos, por jogos eletrônicos e pela internet. A interação dos alunos e alunas com as novas tecnologias interfere diretamente na maneira como se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende as necessidades dos estudantes que aprendem a conviver com a diversidade cultural. (NUNES; MARTINS, 2012, p. 6-7).

Nesta linha de raciocínio, destacamos a necessidade de os/as professores/as se atentarem para os modos como crianças e jovens em idade escolar interagem com os artefatos culturais e o modo como esses contribuem para a construção de conhecimentos e para o estabelecimento de relações. Os/as meninos/as da modernidade líquida possuem capacidades cognitivas dinâmicas, interativas, plurais e multimídias - diferente dos/as estudantes de gerações anteriores.

Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) acentuam que a nossa visão de "o que é ser uma criança" é construída socialmente. A infância é uma construção histórica e cultural e não um artefato biológico e natural. Nessa perspectiva, quando enxergamos as crianças como seres unicamente frágeis, ingênuos, dependentes e puros - características normalmente atribuídas à infância - produzimos associações culturais e não destacamos determinações supostamente "naturais", como é interpretado no senso comum. Em outras palavras, essencialmente as crianças não são assim; só são assim (se é que são) pelas nossas expectativas e concepções sobre "o que é ser uma criança". A autora e o autor exemplificam essa questão, lembrando-nos que na Idade Média, os meninos e meninas participavam diariamente das atividades dos/as adultos/as, não tendo distinção entre infância e maturidade. Foi somente no século XIX que as crianças foram "separadas" do mundo e das atividades dos/as adultos/as e inseridas nas escolas. Com as inovações tecnológicas nas indústrias das mídias, percebemos maior tolerância e permissividade por parte dos pais, das mães e demais responsáveis, deixando suas crianças aos cuidados das babás eletrônicas e tendo fácil acesso às informações características da vida adulta.

Diferente das crianças da década de 1920, na modernidade líquida, a chamada Infância Pós-moderna, como sugere Marisa Vorraber Costa (2006), tem, cada vez mais, aprendido em experiências solitárias que quebram a autoridade do/a adulto/a. Para a autora, na contemporaneidade, os programas de TV, cinemas, histórias em quadrinhos, aplicativos de celulares, videogames, livros interativos, *tablets*, *notebooks*, revistas

infantis, músicas e fones de ouvido permitem que as crianças aprendam isoladas do mundo adulto.

Neste universo, o modo, a velocidade e a qualidade com que a infância pós-moderna constrói conhecimentos pouco combinam com instituições rígidas como a escola e a família tradicionais, "[...] instituições fundamentadas numa visão das crianças como incapazes de tomar decisões por si próprias" (STEINBERG E KINCHELOE, 2001, p. 33).

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

Em comum, Bauman (2007; 2010), Cunha (2005), Giroux (1995), Hernández (2006; 2007), Nunes e Martins (2012), Andrade (2015), Baliscei, Maio e Calsa (2016), Sabat (2003) e Steinberg e Kincheloe (2001), destacam a necessidade de reformulação dos fundamentos e alicerces (sólidos) que sustentam a educação escolar. Para isso, é preciso conhecer os modos como as crianças e ao/as jovens contemporâneos/as se relacionam entre si e, principalmente, com o conhecimento. Para transformarmos a escola em um lugar/espço apaixonante, onde a infância pós-moderna queira estar, concordamos com Hernández (2006; 2007) em que é necessário intervir na estrutura curricular e na organização escolar para que seja exequível enxergar outras possibilidades de ensino que não sejam aquelas onde todos os alunos e alunas respondem às mesmas perguntas e são ensinados/as a chegarem às mesmas respostas, consideradas as corretas.

Considerações finais provisórias

Para tratar sobre o tema trabalho, educação e práticas pedagógicas, analisamos as características das atividades do trabalho contemporâneo, ponderando suas consequências e repercussões para além da vida profissional. Destacamos três eixos principais que asseveram a não-rotina do trabalho. São eles: as várias funções que um mesmo indivíduo desempenha; o horário flexível (flexitempo) e a ampliação do local de trabalho, cada vez mais sobreposto e estendido aos espaços domésticos.

Além disso, laços sociais levemente afrouxados, descartabilidade e flexibilidade, inovação e iniciativa são características que extrapolam as paredes do escritório e das

fábricas e adentram os espaços públicos e o convívio entre familiares. Dentre estes, interessa-nos nesta reflexão, especificamente, o espaço escolar. Ainda que as mudanças proporcionadas pela inovação tecnológica tenham influenciado na organização do trabalho e das demais estruturas da sociedade numa velocidade avassaladora, o espaço escolar e as atividades desenvolvidas nele permanecem rígidos, pouco (ou quase nada) diferentes daqueles vistos no século passado.

Diante do exposto, percebemos a discrepância entre a velocidade, os valores e os objetivos enfatizados pelas atividades escolares e àqueles almejados pelo mercado de trabalho e pela sociedade como um todo. Uma das possibilidades apontadas é pensar a escola como um lugar apaixonante, onde a infância pós-moderna possa se constituir em exercícios de aprendizagem que levem em conta seus interesses, sua satisfação e bem-estar. Para que isso ocorra, a organização do espaço físico e temporal, os materiais pedagógicos, a exposição de ideias, os conteúdos e, sobretudo, o modo como esses são abordados precisam ser insistentemente desestabilizados e revisados por aqueles/as que se dedicam à qualidade da educação escolar.

Referências

ANDRADE, Giane Rodrigues de Souza. *A gorda não me representa!* Educação e Pedagogia Cultural na novela Carrossel. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

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

BAUMAN, Zygmund. *Tempos Líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

BALISCEI, João Paulo; MAIO, Eliane Rose; CALSA, Geiva Carolina. Um ovo azul e outro rosa: Pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias. *Revista Visualidades*, Samambaia, v.14, n. 1, p.284-315, jan./jun., 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/36655/21584>>. Acesso em: 01 de set. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa; STEIN, Vinícius. Sobre baús, armários e cabideiros: Trilhando caminhos entre a Pré-modernidade, Modernidade Sólida e Modernidade Líquida. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, nº1, p. 249-266, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2585>>. Acesso em: 30 de ago. de 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: Antonio Flávio Moreira; Regina

Leite Garcia; Maria Palmira Alves. (Org.). *Cultura, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 93-109.

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

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

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

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

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

KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. Apontamentos à guisa da introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: ULBRA, 2015, p. 7-20.

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

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

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SABAT, Ruth. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2003.

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

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

TERUYA, Teresa Kazuko. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá, PR: Eduem, 2006.

Notas

¹ Em 1930, 30% das mulheres americanas possuíam empregos assalariados, em 1960, 60%. Em 1990, nas economias desenvolvidas, quase 50% dos trabalhos profissionais eram das mulheres (SENNETT, 2009).

² A diminuição das horas de trabalho pode ser verificada nos dados apontados pelo autor: Nos Estados Unidos, por exemplo, enquanto que em 1870 a semana de trabalho era composta de 70 horas, em 1970 esse número diminuiu para 37 (MORIN, 2011).

³ Segundo Hernández (2007, p.14), em 2005, em alguns Estados do Brasil, a taxa de abandono escolar é de até 15% no Ensino Fundamental e de até 26% no Ensino Médio.

⁴ Grupo musical mexicano que teve destaque em uma novela exibida em diversos países, inclusive no Brasil (NUNES E MARTINS, 2012).

Submetido em 21/10/2014, aprovado em 09/05/2017.