


**Sobre Zygmunt Bauman: filósofo social do diálogo
como acontecimento entre diferentes e da educação para a solidariedade**

**On Zygmunt Bauman: social philosopher of dialogue
as an event among different others and of education towards solidarity**

**Acerca de Zygmunt Bauman: filósofo social del diálogo
como acontecimiento entre diferentes y de la educación para la solidaridad**

Claudionei Vicente Cassol*

 <https://orcid.org/0000-0001-7837-887X>

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar tematizações possíveis a partir da construção teórica do filósofo social Zygmunt Bauman, desde a amplitude de possibilidades de análises, pensamentos e compreensões. A construção teórica de Bauman parece indicar a diversidade e a pluralidade como propriedades da condição humana e apontar a atitude dialógica como possibilidade instituinte do mundo compartilhado. A compreensão da existência de um paradigma ambivalente orienta e constitui a metodologia deste texto, porque os sentidos e a linguagem, em suas contingências, colocam o diálogo entre diferentes como central para consensos democráticos e republicanos, além de iluminar o amplo horizonte teórico de Bauman pelas vias da hermenêutica pluralizadora ou sociológica, forjada na dialogia entre a concepção hermenêutica e a dialética. A ambivalência/plurivalência pode viabilizar um mundo compartilhado, mesmo que centrado no indivíduo, aberto à educação para o diálogo e à solidariedade.

Palavras-chave: Ambivalência. Diálogo. Solidariedade.

Abstract: This article aims to present possible thematizations based on the theoretical framework of the social philosopher Zygmunt Bauman, considering the wide range of analyses, thoughts, and understandings that emerge from it. Bauman's theoretical construction seems to indicate diversity and plurality as inherent features of the human condition and to point to a dialogical attitude as a constitutive possibility of the shared world. The awareness of an ambivalent paradigm guides and shapes the methodology of this text, since meanings and language, in their contingencies, place dialogue among different others at the center of democratic and republican consensuses, in addition to illuminating Bauman's broad theoretical horizon through the path of pluralizing or sociological hermeneutics, forged in the dialogue between hermeneutic and dialectical conceptions. Ambivalence/plurivalence may enable a shared world, even if centered on the individual, open to an education for dialogue and solidarity.

Keywords: Ambivalence. Dialogue. Solidarity.

* Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, e no Colégio Estadual Dr. Dovalino Luciano de Souza, Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia, do Núcleo de Estudos em Políticas de Educação Básica e Superior (NEPEBS) e da Redyala. E-mail: <cassol@uri.edu.br>.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar posibles tematizaciones basadas en la construcción teórica del filósofo social Zygmunt Bauman, desde la amplitud de sus posibilidades de análisis, reflexión y comprensión. La construcción teórica de Bauman parece señalar la diversidad y la pluralidad como propiedades de la condición humana y señala la actitud dialógica como posibilidad constitutiva del mundo compartido. La comprensión de la existencia de un paradigma ambivalente orienta y constituye la metodología de este texto, pues los sentidos y el lenguaje, en sus contingencias, sitúan el diálogo entre diferentes en el centro de los consensos democráticos y republicanos. Al mismo tiempo, ilumina el amplio horizonte teórico de Bauman a través de la hermenéutica pluralizadora o sociológica, forjada en la dialogía entre la concepción hermenéutica y la dialéctica. La ambivalencia/plurivalencia puede hacer posible un mundo compartido, aun cuando esté centrado en el individuo, abierto a la educación para el diálogo y la solidaridad.

Palabras clave: Ambivalencia. Diálogo. Solidaridad.

Introdução

A sociedade na qual vivemos, ou o mundo compartilhado, como compreende Zygmunt Bauman, direciona suas iniciativas para o individualismo e fomenta, na onda da primavera das subjetividades, um isolamento caracterizado pelo distanciamento entre os indivíduos e pelas inconsequências de ações que, irrefletidas, tendem a desconsiderar elementos fundamentais do mundo no qual se desenvolvem. A sociedade/comunidade que serve de base para as reflexões de Bauman, efetivada como resultado de decisões humanas, é plural e, assim como os indivíduos que a compõem, parece também se assumir múltipla, distinta, diferente e, por vezes, divergente. Bauman, pensador sociólogo, debate essas temáticas sob óticas ampliadas e promove, com sua hermenêutica pluralizadora¹, uma metodologia ímpar na caminhada da humanidade, em sua continuidade, sua manutenção e seu aprimoramento: a necessidade do diálogo.

Compreendemos que, para Bauman, o diálogo se estabelece como fonte de compreensão e de aproximação entre os indivíduos e se institui como condição de possibilidade da continuidade das relações, da existência humana e da vida no planeta (Cassol, 2020, 2022). Para Bauman, o diálogo não é ação de convencimento do outro/da outra às ideias e compreensões únicas do/da

¹ Bauman assume a denominação proposta por Odo Marquard de “Hermenêutica Pluralizadora” em *O mal-estar da pós-modernidade* – publicado em 1997 na Inglaterra e em 1998 no Brasil –, em complemento à noção de Hermenêutica Sociológica, apresentada em *Legisladores e Intérpretes* – publicado em 1987 na Inglaterra e em 2010 no Brasil. Zygmunt Bauman (1998, p. 247-248), citando Odo Marquard, apresenta a “hermenêutica pluralizadora” em oposição à “hermenêutica singularizadora”, indicando um caminho metodológico interessante para pensar o mundo concreto e o imaginário. A partir de outra narrativa, ele escreve: “[...] o texto pode ser compreendido de um modo diferente e, se isso não é o bastante, de outro modo, e ainda outro”. Pode-se dizer que eles [dois intérpretes] podem principiar a negociar, “e quem negocia não mata”. A “hermenêutica pluralizadora”, ao contrário da “hermenêutica singularizadora”, prenuncia um “ser voltado para o texto”, em lugar do “ser voltado para o assassínio”. O sentido dessa categoria, assumida por Bauman – que, imagina-se, seria autorizadora de compreensões desenvolvidas no seio da “racionalidade dialógica” de Habermas, de quem Bauman se aproxima – está expresso no Posfácio da obra, onde tematiza a liberdade. Alhures, apreende-se que, enquanto “hermenêutica” e enquanto “pluralizadora”, expressa: “[...] a liberdade indica que nada foi estabelecido para sempre” (Bauman, 1998, p. 246). Um pouco antes, escreve: “Em todo jogo há vencedores e perdedores. No jogo chamado liberdade, todavia, a diferença tende a ser toldada ou completamente obliterada”. Na sequência, parece resumir o sentido dessas manifestações: “A história está cheia de assassínios de massa cometidos em nome de uma e única verdade” (Bauman, 1998, p. 248). Na continuidade, em sentido semelhante, escreve que o “[...] ‘um’ e ‘único’ transmite a uma e única mensagem: o direito ao monopólio do poder para alguns, o dever da total obediência para outros” (Bauman, 1998, p. 248). Cita ainda Marquard para justificar a concepção de “hermenêutica pluralizadora”: “[...] exatamente a variedade é a possibilidade da liberdade humana” (Bauman, 1998, p. 249). Ainda insiste no sentido ao escrever: “É benéfico para o indivíduo, como indivíduo, ‘ter muitas convicções’, ‘ter muitas tradições e histórias’, ‘e muitas almas – oh! – num peito’, ‘ter muitos deuses e muitos pontos de orientação’” (Bauman, 1998, p. 249). O sentido parece completar-se no anúncio de Bauman (1998, p. 249): “[...] é no cemitério do consenso universal que a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro”. Sugerimos ver, também Bauman e Dessal (2014, p. 141).

agente emissor/a/de quem fala, mas a viabilidade de compreensões de sentidos e o estabelecimento de possibilidades, de ações e, mesmo, de atitudes conjuntas, visando assegurar ou viabilizar posições/situações que permitam, ao mesmo tempo, manter as diferenças, permitir as vivências e experiências individuais e pessoais, as manifestações das subjetividades e os arranjos necessários para a vida compartilhada ou a subsistência no mundo compartilhado (Cassol, 2020, 2022; Cassol; Silva, 2019).

As coisas, as ações, os sentidos, as vivências e as experiências não estão dados de modo definitivo, mas ocorrem/se desenvolvem a partir de uma série de fatores, seja de ordem pessoal, sistêmica, individual e coletiva, seja por decisões – interiores – ou pressões, coação, coerção – exteriores. Então, as mesmas coisas, as ações e os sentidos podem ter repercussões diversas, variadas, múltiplas, como parece ser de suas naturezas. Desse modo, discordar não é problema para a pluralidade de Bauman e para a amplitude de sua teoria; antes, é elemento central da ambivalência e constituinte de um paradigma da ambivalência, de um modo de compreender que é possibilidade a partir da pluralidade, da divergência, do conflito e da diversidade que compõe o mundo compartilhado. O ato de discordar revela a compreensão do olhar do outro/da outra e precisa, por isso, ser considerado. Ele envolve a complexidade de elementos como maturidade intelectual, científica, sentimental e individual, capacidade de compreensão e elaboração de argumentos; exige postura, coerência e supõe, desde o princípio, a capacidade do diálogo. Nesse sentido, o discordar já é um passo no sentido da superação da violência, porque envolve, essencialmente, o diálogo (Cassol, 2020, 2022).

A divergência, sinônimo da discordância, é inteligência, é sabedoria, porque supõe estudar argumentos, considerar ideias e conceitos daquilo que se denomina oposição/divergência, para poder/ter condições de estabelecer o enfrentamento e enfrentar o conflito. A divergência é de ideias e exclui a violência, embora considere como natural – próprio – o tensionamento. Sempre as situações se desenvolvem, se aprofundam e se ampliam; há ideias, mediações, compreensões e um provocar de relações. As relações que se processam em níveis elevados, profundos e amplos desenvolvem possibilidades de divergências, mas nem por isso são relações de violência, de guerras ou de processos que desumanizam.

O modo de pensar ambivalente que aprendemos com Zygmunt Bauman viabiliza o pensar criativo, inovador e ampliado, porque não indica verdades, não aponta dogmas; sugere o diálogo, o indica e, talvez, até o exija. O diálogo, na compreensão de Cassol (2020, 2022), transcende o sentido minimalista com o qual tem sido compreendido e efetivado na sociedade racionalista/instrumentalista. Esse diálogo, que Bauman compreende como autêntico, sugere a necessidade de assumir a coragem do auto-diálogo e enfrentar os conflitos, as divergências e as diferenças com o outro/a outra, com o coletivo e com as instituições.

O diálogo, nessa hermenêutica ambivalente, é pluralidade e constante tensionamento, desde uma espécie de auto-diálogo ou diálogo com o/os outro/s “eu/s”, em tensionamento na dimensão dos diálogos internos, até os horizontes exteriores, das dialogicidades com os/as diferentes, das intersubjetividades. Indicamos, desse modo, que preferimos o uso do plural em vez do singular, porque significa mais a nossa compreensão, mas não estamos excluindo ou ignorando a existência e, de certo modo, a prevalência e a autonomia do “eu”. A subjetividade, em nossa compreensão, assim como a vemos em Bauman, é forte e originária inclusive do movimento dialógico, tanto no sentido da busca, do movimento de acolhida e enfrentamento, quanto do movimento de retorno e, então, de reflexão e de arranjo ou rearranjo das compreensões e atitudes.

Assim, ao longo do texto, quando não referenciarmos, como fizemos neste parágrafo, o singular individual – o “eu” –, já o estamos subentendendo, porque é o indivíduo, em uma linguagem social; o cidadão, em chave crítico-social e/ou dialética; o “eu”, em uma compreensão

psicanalítica; e, podemos dizer, a subjetividade, em uma linguagem e metodologia hermenêutica, justamente de onde partimos para nossa reflexão. Pensamos que, desse modo, nos mantemos coerentes com o pensamento de Zygmunt Bauman e ensaiamos a partir de sua teoria pluralizadora.

Apresentados os conceitos centrais deste artigo, indicamos seu objetivo: trazer Bauman para um debate novo e inseri-lo no contexto das possibilidades de manutenção, conservação e defesa da vida, como nos tem ensinado Enrique Dussel (2002). Não temos a intenção de colocar em diálogo pensadores e teorias – o que, eventualmente, ao longo do texto pode ocorrer –, mas apresentar Zygmunt Bauman como um pensador de referência – tanto teórica quanto na prática/sistemática de desenvolvimento de sua teoria – como um sociólogo que incorpora a diferença como natural – como propriedade – entre os indivíduos, tanto na dimensão do real/concreto quanto do simbólico. Com isso, funda o diálogo autêntico (Bauman, 2016a, 2011b) como ocorrência entre diferentes e fornece as bases para o que estamos denominando de paradigma da ambivalência, como refere Cassol (2020, 2022). Esse paradigma ambivalente se constitui na hermenêutica pluralizadora – e, por isso, não descarta, por princípio, a dialética –, se desenvolve na relação dialógica, assume a diferença como constituinte do mundo compartilhado e incorpora a solidariedade como elemento com potencialidade de assegurar o movimento do pêndulo entre segurança e a liberdade.

Zygmunt Bauman, filósofo social preocupado com as questões da dignidade humana, parece estar situado, ainda, às margens dos debates acadêmicos e, por vezes, incompreendido em suas propostas e em seus movimentos teóricos. Procuramos, em metodologia hermenêutica pluralizadora, nos manter fiéis tanto a seus conceitos – daí a parte do “com” Bauman – quanto “a partir” de suas provocações e da interpretação que fizemos de seu percurso teórico, para identificarmos elementos fundamentais que nos permitem, como dissemos, ver um desenho de novo paradigma operando em bases ambivalentes e metodologia pluralizadora, portanto, hermenêutica, sem afastar o diálogo com a dialética, como aprendemos de Ernildo Stein (1983).

Estruturamos este artigo de apresentação de Zygmunt Bauman, como um sociólogo-filósofo ou, como temos compreendido, filósofo social, em quatro momentos: o primeiro desenvolve a ideia de paradigma da ambivalência e concentra-se em demonstrar a fortaleza desse sistema sócio-filosófico no constructo teórico de Bauman; o segundo, a partir de Bauman e da visualização de um paradigma ambivalente, desenvolve possibilidades de compreensões e reflexões no concreto da existência e na dimensão do simbólico; o terceiro momento apresenta, especificamente, a educação, a solidariedade e o diálogo como centralidades ensaísticas colhidas do pensamento baumaniano; e o quarto momento, para não concluir, alonga a tematização, amplia e marca viabilidades plurais a partir da existência da ambivalência (Cassol, 2020, 2022; Cassol; Silva, 2019). Pelo viés da metodologia hermenêutica, destacam-se algumas obras que nos parecem centrais, vinculando o modo teórico de ser, de se desenvolver teoricamente e de pensar desse pensador polaco como possibilidade de fundar e operar no diálogo com o diferente. Inspira-nos, desse modo, ao movimento de gênese do paradigma da ambivalência com o amparo metodológico da hermenêutica pluralizadora.

Bauman: ambivalência teórica, sistemática e prática

Assumimos a tese da ambivalência a partir de Bauman e a apresentamos como possível paradigma da ambivalência, com suas fontes plurais de referências teóricas que, em nossa compreensão, ganham corpo pelo pensamento e pela metodologia da pluralidade ou, como ele próprio denomina, inicialmente hermenêutica sociológica e, posteriormente, pluralizadora. Bauman, nesse sentido, apropria-se criticamente de porções teóricas liberais e socialistas, habermasianas, gramscianas, marxianas e, sem preconceitos científicos ou exclusões, incorpora

noções, lições e compreensões de Mary Douglas e Michel Crozier. A amplitude da gênese de seu pensamento, das influências recebidas, não é filtrada pela lógica instrumentalista e excludente de pensamentos, teses, teorias, ciência e princípios que o servem, o justificam e o acomodam, ou que indicam explicações apressadas, simples e suficientes. As fontes plurais que estimulam sua construção teórica alimentam a consciência (Rousseau, 2004, p. 441) da ambivalência da condição humana (Almeida; Gomes; Bracht, 2009) no mundo compartilhado/mundo da vida, de onde é possível a solidariedade e a educação; a existência e a ciência, o concreto/real e o simbólico, a ação e a compreensão/o pensamento.

Pensar “com” e “a partir” do contemporâneo Bauman, a temática central de sua teoria, e vinculá-la à solidariedade no atual contexto da modernidade líquida, da relativização do mundo das certezas e da volatilização das forças hegemônicas instituídas pelo mercado consumista/capitalista/burguês, compreender essa realidade e suas implicações históricas, agir e sobreviver nela parece exigir o diálogo como elemento de destaque. O diálogo, como gestualidade de potencial solidariedade (Cassol, 2020, 2022), é sugestão para as ações e instituições humanas, compondo, como necessidade, as dimensões da educação – como objeto de ensino e uso cotidiano – formais/institucionais e informais/não formais (Savater, 2005) no mundo contemporâneo, o mundo que atualmente compartilhamos. Nessa compreensão, o pensamento de Bauman (Bauman; Mânfió, 2025) opera na ambivalência e, desse lugar, tem potencial para instituir uma possibilidade paradigmática, como via de crítica à lógica do pensamento uniforme, linear, da solução formalizada/petrificada e, por isso, superficial e simplificada.

Cria, nesse horizonte de pensamento, caminhos para o paradigma da ambivalência e, dele, por exemplo, a compreensão da educação como necessidade de ensinar a nova dinâmica, os novos movimentos para os indivíduos: compreender que o conviver, a volatilidade, a brevidade dos laços e a superficialidade das relações, embaladas pelo consumo e pela lógica do mercado, estão presentes na sociedade e são ações individuais dos tempos presentes – talvez motivadas por fatores, forças e poderes externos ao indivíduo –, mas que precisam ser vistas, pensadas, conhecidas e enfrentadas. Tudo isso somente ocorre a partir da capacidade de ver que essas relações/situações, condições e possibilidades existem, estão postas.

A metodologia hermenêutica pluralizadora faz a crítica aos métodos puramente positivistas, racionalistas e instrumentalizadores e, também, nos permite o diálogo com o diferente, com outras tradições de pensamento. Em paralelo, a dialética se apresenta como força para tematizar o percurso teórico de Zygmunt Bauman e, nessa amplitude, é possível investigar o trânsito pela ambivalência como uma espécie de tensionamento, de conteúdo, de possibilidade ampla, dialógica/dialética e, também, complexa e paradoxal, com existência nas coisas, nas relações e na linguagem. A ambivalência é sentido plural e possibilidade da pluralidade no diálogo: a multiplicidade de vozes/compreensões no esforço potencializado do consenso e da compreensão da diferença. *Por uma Sociologia Crítica* (Bauman, 1977) e *Legisladores e Intérpretes* (Bauman, 2010) desenham a trajetória do pensamento baumaniano, assim como *Ensaio sobre o conceito de cultura* (Bauman, 2012), *Modernidade e Ambivalência* (Bauman, 1999) e *O mal-estar da pós-modernidade* (Bauman, 1998) dimensionam a amplitude com que Bauman encontra e opera com suas fontes.

Adotamos algumas suspeitas em nosso estudo, motivados pela compreensão de que tanto o sólido quanto o líquido, na teoria de Bauman, assim como a compreensão de sociedade de construtores e sociedade de consumidores – e outras metáforas como turista e vagabundo, legisladores e intérpretes, destino e caráter, jardineiro e caçador, identidade e diferença –, são expressões que Bauman utiliza para, ao longo de seu pensamento, delinear a ambivalência da vida, do concreto/do real, dos discursos, dos sentidos, da existência, das compreensões e dos conceitos. A teorização baumaniana ampara, em nossa hipótese, a pluralidade das vias/das possibilidades de

uma sociedade/comunidade e das próprias subjetividades/individualidades em seus caminhar e pensares, em seus instituir e sentir cotidianos.

Bauman, em nossa compreensão, utiliza o conceito de “comunidade humana” para significar sua compreensão de comunidade, que parece permanecer no conjunto de sua obra, mas especialmente em *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Comunidade é, em Bauman (2003), um coletivo plural, não padronizado étnica e culturalmente, mas uma pluralidade: um conjunto de indivíduos conscientes da multiplicidade, das diversidades, dos conflitos, paradoxos e, igualmente, das identidades e subjetividades constitutivas dos coletivos. A comunidade humana é reconhecimento das diferenças e das individualidades, conceito distinto do comunitarismo, o qual critica. cremos que Bauman pensa nessa direção em afastamento das compreensões centralistas, homogeneizadoras e sintéticas de identidade, etnocentrismo e Estado-jardineiro, que resultaram em totalitarismos e supressões dos estranhos. A compreensão baumaniana de comunidade, embora assuma o debate proposto por Durkheim e por Weber, parece transcendê-los, pois não assume uma divisão estrita como aparece em *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*.

Ao tematizar a perspectiva teórica baumaniana, tem acontecido que as pesquisas se limitam a ver apenas o sólido e o líquido, o moderno e o pós-moderno, na construção de Zygmunt Bauman. Esses escritos parecem reduzir o pensamento do sociólogo semita-polonês/inglês a apenas uma das manifestações de seu plural sistema sócio-filosófico (Vattimo, 2017). O que, de modo algum, significa incompreensões, inconsistências ou deméritos de quem escreve sob esse viés. Compreendemos que muitos dos escritos acerca de Bauman concentram-se nessas ricas metáforas e/ou antíteses, o que não pode ser considerado pouco; antes, o contrário. Contudo, parecem debater a partir dos produtos do constructo teórico baumaniano porque, cremos, as antíteses, paradoxos, aporias e metáforas baumanianas decorrem da condição paradigmática que a ambivalência assume no pensamento de Zygmunt Bauman. Ainda que emblemática, a questão da liquidez em Bauman, mesmo sendo expressão da pluralidade ampla e profunda de seu pensamento, se vista isoladamente reduz seu pensamento a um minimalismo teórico. Bauman tem sido citado na área do conhecimento das artes, no viés do pensamento crítico, denunciando a dominação de uns poucos sobre os demais. Na literatura e, ainda, nas artes, a perspectiva teórica baumaniana confere lastro aos debates da questão das migrações e da liberdade de poucos como dominação e impossibilidade da liberdade de outros tantos.

O pensar sociológico de Bauman rende iluminações que transcendem a liquidez e a solidez e se ocupam das questões sociais, especificamente quanto aos *outcasts* – os fora dos padrões, renegados, os estranhos. No lastro das tematizações baumanianas, vertentes teóricas, por um lado, dirigem-se a críticas à flexibilização/volatilização da modernidade e, por outro lado, há quem, igualmente, desenvolva críticas acerca das ruínas da história. O pensamento de Zygmunt Bauman constitui-se como âncora teórica para análises desde a área do Direito/Ciência Jurídica, envolvendo a questão da paternidade/amor/liquidez, problematizações das questões sociais e políticas, da governabilidade, da juventude e do mundo do trabalho – como a tematização da flexibilização das leis trabalhistas, da problemática da juventude e saúde e dos processos de identidade do sujeito/subjetivação. Parcela considerável de estudiosos de Bauman segue sua trilha teórica enveredando pelas discussões acerca do “risco” e da “incerteza”. Mas o grande debate, em torno do pensamento da filosofia social de Bauman, aponta para as questões da condição humana (Almeida; Gomes; Bracht, 2009), acentuando-se, recentemente, a questão dos imigrantes.

Fortes debates, na esteira teórica de Bauman, também tematizam a sociedade de consumo e a possibilidade da criatividade. No entanto, as referências ao termo “ambivalência”, centralidade, em nossa compreensão, no pensamento baumaniano, têm sido dirigidas para um sentido negativo, como o de deturpar/prejudicar, provocar nebulosidades nas compreensões, nas ações, nas teorias,

nas condutas e nos pensamentos. Poucos pensadores, como Bauman, apontam para a ambivalência como pluralidade de possibilidades e como aspecto da condição humana, do pensamento e da ciência, tanto no simbólico quanto no concreto da existência/da vida.

As referências a essa terminologia baumaniana apresentam, em alguns momentos, um sentido negativo, como aquele compreendido na passagem de Sidinei Pithan da Silva² “[...] tratava-se de denunciar as contradições e ambivalências da razão moderna [...]”, o que remete à ideia de ambivalência como um problema, uma situação a ser superada por ser prejudicial. cremos, em outro contexto, que o termo “ambivalência” expressa a condição de nebulosidade/de não clareza/de opacidade e de perturbação da compreensão/da lógica/da verdade, como na “[...] noção de mundo ordenada que pretendia planificar e controlar o mundo suprimindo a diferença e a ambivalência” (Dürks; Silva, 2014, p. 36), passagem que parece assumir sentidos de composição da realidade humana, da própria condição humana como contingente, indefinida e, desse modo, em construção.

Possibilidades e reflexividades a partir do Bauman da ambivalência/plurivalência

Nas reflexões que buscamos desenvolver neste diálogo sobre Bauman, apresentamos os questionamentos em tonalidades mais desafiadoras do que indicadoras de caminhos tranquilos para, a partir da condição paradigmática da ambivalência, da potência com que institui as sociedades e os indivíduos, viabilizar problematizações, diálogos que envolvem, ao gosto de Bauman, a educação, a solidariedade, a condição humana no mundo compartilhado, a identidade, a comunidade, a segurança e a liberdade. cremos que é no mar revolto da liquidez moderna e na intranquilidade sólida da segurança terrena que as ações têm acontecimento e os sentidos se fazem necessários. Isso nos faz pensar que a flexibilização do mundo do trabalho, da educação, dos valores e a volatilização das relações não são vias instituintes da multiplicidade de vozes e manifestações das subjetividades, mas expressão de pensamento único, de simplificação das vozes, das plurivocalidades e de anátemas. Se as subjetividades ainda não se fazem ouvir, de alguma forma é preciso que se deem vozes ecoantes a seus sussurros e que sejam minimizados/relativizados os ecos de sempre.

Os elementos residuais baumanianos indicam condições de possibilidades para pensar a condição humana, a educação, a solidariedade, a diferença e a identidade, entre outros pontos fortes de Bauman, pelo viés de um paradigma ambivalente. Pensamos, desse modo, que a crise civilizacional enfrentada neste momento no mundo que compartilhamos – o mal-estar da pós-modernidade – decorre de um processo sócio-histórico que pode ter sido despertado pela consciência da ambivalência. Dito de outro modo, Bauman, com sua tematização acerca do presente, nos alerta para as ambiguidades, as complexidades e as pluralidades da realidade. A ambivalência, em sua amplitude de sentidos, não foi tematizada com suficiência pelas teorias ou pensamentos anteriores, especificamente nos tempos da modernidade sólida. A ambivalência é a compreensão do sujeito sobre a realidade da multiplicidade, na perspectiva do próprio sujeito que principia a ampliação do foco/*zoom out* de problematização, dos vários sentidos, da pluralidade da realidade e dos sentidos que decorrem das relações entre os indivíduos. Então, as compreensões se pluralizam e se validam também à medida das governanças grupais, individuais e da dimensão das políticas da vida.

² Fala do Professor Dr. Sidinei Pithan da Silva, proferida em 22 de junho de 2017, no Seminário “Teoria Crítica e Educação”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí-RS.

A hermenêutica pluralizadora e a metodologia crítico-dialética, no contexto dessa reflexão, nos permitem pensar que as coisas não são boas ou más em si mesmas, mas se estabelecem a partir do uso, dos sentidos, das compreensões e interpretações que os indivíduos fazem delas. Essas lições sugerem que a realidade não pode ser dividida maniqueistamente em apenas duas condições: uma boa e outra má. A realidade – e, também, o imaginário – não é dualista, mas ambivalente e, ousamos dizer, plurivalente, por se aproximar mais das compreensões baumanianas. Desse modo, os caminhos/as alternativas/as vias se tornam possíveis; não necessários/não únicos e/ou não irrefutáveis de todo, como aprioristicamente aprendemos de Bauman ao escrever: “O que dissermos, não importa o quê, será contestado, e tanto o que dissermos quanto as refutações terão com muita frequência suas boas razões” (Bauman, 2011a, p. 113). O paradigma da ambivalência não identifica a verdade, tampouco aponta o correto ou estabelece um caminho, mas reconhece o real e o imaginário como possíveis e, simultaneamente, contingentes em suas propostas. Talvez, como o filósofo Agostinho de Hipona compreende, alhures, acerca da verdade: “As pessoas costumam amar a verdade quando esta as ilumina, porém tendem a odiá-la quando as confronta”.

Ao transcender essas limitações, a linguagem parece se apresentar como o veículo de manutenção e qualificação do diálogo permanente entre os diferentes, entre as diversas compreensões e a diversidade que constitui a condição humana. Em nossa hermenêutica, não há, no horizonte do paradigma da ambivalência, um *locus* privilegiado, absoluto, soberano, capaz de efetuar uma síntese universal. Nessa dimensão, o pensamento baumaniano é desconstrutivo, porém não niilista; e isso pode ser pensado no mundo da educação, no âmbito da solidariedade e no mundo da vida, na compreensão arendtiana (Arendt, 2008, 2013). Nessas relações do mundo que compartilhamos, encontram-se residuais que permitem reconstruções, construções, instituições e instituintes que apresentam, pensam e debatem não um caminho absoluto/pleno/suficiente, mas possibilidades e necessidades de caminhar/pensar/realizar a crítica constante e, dessa forma, laborar no transcender da oclusão do pensamento e compreender, com mais propriedade, a condição humana e o mundo que partilhamos porque é o mundo que instituímos (Bauman; Mânfió, 2025).

O mundo que compartilhamos e compreendemos imerso em caos – a própria realidade do labirinto, desesperador para as compreensões sólidas das nossas formações, constituições e instituições – pode, na ambivalência, indicar a urgência de pensar novos horizontes e agir com vistas a transcendências. Na ótica do paradigma da ambivalência, pensamos que as ações todas, as intenções, as mensagens, os dizeres e os fazeres todos podem apresentar, igualmente, outros sentidos/intenções/objetivos. Ao velejarmos nas ondas paradigmáticas da ambivalência, Bauman nos inquieta com a necessidade urgente da pergunta permanente, do ato da pergunta contínua. Reavivamos esse perguntar de modo germinal e ainda mínimo, mas como expressão consistente pelo questionamento permanente, pelo perguntar constante que contém as sementes da ambivalência. Esse movimento quer indicar a necessidade do mergulho na realidade.

Não é preciso ir mais a fundo; é justamente a imprecisão que destaca a necessidade de vasculhar mais sobre o conjunto, sobre a tessitura das relações todas. Talvez aí estejam as vias plurais. A ambivalência, conforme discutimos, afasta-se das soluções patenteadas, dos “remédios” isentos de efeitos colaterais e de movimentos isentos de riscos; o ambivalente é necessidade de incerteza, caráter inconclusivo, subdeterminação; é forma nunca satisfatória, portanto contingente, pois, no pensamento baumaniano, a partir de Canguilhem, “[...] o transe existencial humano é incuravelmente ambivalente, [...] o bem está sempre combinado ao mal. É impossível traçar com segurança a linha entre a dose benigna e a venenosa de um remédio para as nossas imperfeições” (Bauman, 1998, p. 104). Nessa chave de compreensão, a ambivalência é “[c]onvite ao misterioso, à tolerância e à equanimidade; ao inconstante, não inteiramente determinado, compreendido e previsível” (Bauman, 1998, p. 104). É também um convite para a ação individual e coletiva no

exercício da construção e instituição constante da sociedade, do mundo e dos objetivos pretendidos.

O pensamento baumaniano reconhece, igualmente, a precariedade/a estranheza/a pluralidade do mundo e vê nisso uma “qualidade constitutiva da existência” (Bauman, 1999, p. 109). O individualismo – como compreende Singly (2006) – pode ser uma expressão do desejo de viver uma vida constituída pelas vontades particulares, com as crenças e as decisões pessoais, de buscar nas subjetividades as motivações para a existência e a ação a partir dessa instância de política da vida. Isso não significa, necessariamente, ruptura dos laços sociais: pode significar liberdade, autonomia.

O horizonte da educação, do diálogo e da solidariedade na potência do paradigma ambivalente/plurivalente

Debatemos que a comunicação e o diálogo são compreendidos como disposição de, no interior da diferença/do conflito/das oposições ou não, realizar esforço de consensualidades/de entendimentos/de compreensões, não esperando concordância entre participantes, mas esboços de possibilidades instituintes (Cassol, 2020, 2022). A educação, nesse interregno, impregna-se da ambiguidade presente na “modernidade sólida” e na “modernidade líquida” do presente. No entanto, o próprio Bauman visualiza um residual sólido na liquidez e pensa a “solidariedade” como possibilidade, a longo prazo, de um caminho em meio à pluralidade de encruzilhadas.

Nessa ótica, consideramos algumas alternativas no modo de pensar a educação e a solidariedade, ilustrando a plurivalência da linguagem/do mundo simbólico e do concreto do mundo real, na potencialidade instituinte do paradigma da ambivalência (Cassol, 2020, 2022; Cassol, Silva, 2019). Ao analisar aspectos da realidade brasileira, podemos compreender a educação às sombras do Estado-providência, ainda no cultivo/exercício de sua potencialidade regulatória expressa na metáfora da jardinagem. Vivenciamos a apologia ao discurso superficial e inconsequente da priorização do ensino; porém, no concreto das factibilidades das políticas para a educação, repercutem ações isoladas, carências profundas de investimentos, iniciativas desconexas e descontextualizadas, privatização de recursos públicos, gastos elevados com livros didáticos, por exemplo, empilhados em cantos escuros das escolas, recheando as burras de grandes editoras e autores/as bem pagos/as para pensar a ciência/o conhecimento/a pesquisa, em vez do fomento à criação, cognição e inteligência dos indivíduos. Além disso, vários programas para as escolas, como *Mais Educação*, *Residência Pedagógica*, a atual configuração do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), *Brasil Alfabetizado*, *Escola que Protege*, *Escola Aberta*, *Escola em Tempo Integral*, *Acompanhamento da Frequência Escolar*, *Brasil sem Miséria* e *Bolsa Família*, entre outros, são pensados em gabinetes, distantes dos indivíduos aos quais se dirigem, e não repercutem estruturalmente como almejam os indivíduos.

A educação brasileira, nessa lógica, não se desenvolve no âmbito da República, na dimensão política. Ela é centralista e reprodutivista (Bourdieu; Passeron, 1992; Saviani, 2005, 2012, 2015a, 2015b), apesar de objetivar o saneamento de lacunas deixadas pelas salas de aula nos cotidianos das relações pedagógicas. Os programas que referimos, sem grandes repercussões reais e de reduzida efetividade na mobilidade socioeconômica, contraditoriamente aceitam a docência de profissionais habilitados em várias áreas e, também, de não habilitados pela República. Paralelamente a essa facticidade, as grandes mídias veiculam modelos de vida idealizada, de tendência promíscua e descompromissada, publicidade centrada na potencialidade da satisfação pessoal com fortes apelos visuais. O sistema financeiro, despreocupada e *generosamente*, viabiliza os mais íntimos – e, também, os, até então, impossíveis desejos dos indivíduos e transforma a terra do sofrimento, ao vender a ideia de que ela é espaço de plenitude e satisfação.

A ambivalência nos ensina a compreender o mundo como questão que precisa estar constantemente na agenda socioeducacional, com o diálogo na pauta principal. Vender cartilhas aos municípios e às redes de ensino para promover o aprendizado às crianças nas escolas pode ser um modo de matar a vida, a evolução do conhecimento, da formação e da criatividade, da mesma forma que entregar a educação aos organismos internacionais é comprometer o germe da educação. Entregar às instituições internacionais, descontextualizadas da realidade socioeducacional brasileira, a elaboração das ações educacionais, é produzir e reproduzir o assédio sobre as crianças e a violência sobre a docência, reprimindo a ciência e prorrogando a dependência. Nessa ordem, o poder público é omissor diante de questões que podem assassinar a educação, o ensino, a autonomia e o aprendizado. Onde há ambivalência nisso? A ambivalência se faz presente nas cartilhas *Alfa Beto*, *Airton Senna*, *Sodré*, *Caminho Suave*, entre outras, na medida em que podem ensinar, mas enriquecem grupos privados, fortalecem o horizonte único do financeiro, reforçam a ideologia consumista e o mercado elitista, além de brecarem o desenvolvimento da pesquisa, do pensamento, da capacidade e possibilidade de busca tanto de professores/as quanto de estudantes.

Bauman, para Sidinei Pithan da Silva³, assim como grande parte do pensamento do século XX, reconhece que é preciso aceitar a incerteza como forma de produção de significados sobre o real. Percebemos que essa questão nos remete às dimensões da política, da ética e da ação. Na compreensão de Pithan da Silva, Fredric Jameson, pensador crítico da influência do capital sobre a arte, a vida, a educação, os sistemas, os indivíduos e a própria ciência, não nega, por sua vez, a incerteza, mas mostra como ela se tornou um sinal dos novos tempos – um tempo achatado, sem futuro, ligado a um nominalismo materialista insustentável. Retornando a Bauman (1999, p. 202), compreendemos que a “[...] universalidade da ausência e do vazio é a única universalidade que existe”, porque são infinitas as possibilidades de um mundo indeterminável que se opõe ao mundo racional onde não há possibilidade de erro, mas nem por isso, em nossa compreensão, abandona a racionalidade. Contudo, inclui como condição das plurais possibilidades o diálogo rico e enriquecido de sentidos e a existência da diversidade (Cassol, 2022). Por isso, é dialético e hermenêutico enquanto avanço para o conhecimento (Stein, 1983). A ambivalência é o espaço do provisório na condição humana, uma espécie de geografia da indecisão. Reforçando o debate, dizemos uma vez mais que “[v]iver em contingência significa viver sem uma garantia, apenas com uma certeza provisória [...] e isso inclui o efeito emancipatório da solidariedade” (Bauman, 1999, p. 250): os indivíduos constroem, pela sua ação ou inação, o mundo que compartilham. A ambivalência faz emergir a consciência da incerteza e ambiguidade da evidência, da onipresença e da perseverança da dúvida. Então, o mundo compartilhado, a realidade e os seus sentidos, as objetividades, subjetividades e intersubjetividades são situações sem quaisquer soluções determináveis, sem opção segura, sem conhecimento irrefletido, sequer de “como continuar”. Aqui se percebe o interregno que Bauman (2011b) busca em *Cartas do Cárcere*, de Gramsci.

As vivências, em uma abordagem transdisciplinar e por procedimentos multidimensionais da ampliação de consciência, visam à construção de um ser humano integral, ético, social e cosmológico, em um constante diálogo. Para se chegar a essa nova experiência, recorreremos novamente a Gadamer (2001, 2012), que afirma incansavelmente a necessidade de colocarmo-nos abertos ao novo, à experiência, à quebra de expectativa. Desse modo, compreendemos que o novo deixaria de sê-lo se não tivesse que se afirmar contra alguma coisa. É nessa encruzilhada que se encontra o “efeito emancipatório da solidariedade” (Bauman, 1999, p. 250), suscitado pelo potencial da educação. Para Sidinei Pithan da Silva⁴, Bauman evidencia essa identidade cambiante, capaz de oscilar/desenvolver ação pendular com o tempo, sem uma referência única. Então, é

³ Em fala proferida no Seminário “Educação, emancipação e diferença”, cadeira desenvolvida no PPGEC/Doutorado, 2015-I, na Unijuí, em 14 de maio de 2015.

⁴ Fala também proferida no Seminário “Educação, emancipação e diferença”, em 14 de maio de 2015, na Unijuí.

possível repensar a pedagogia e a educação com esse sentido, inclusive a própria escola, o sistema nacional de educação e as políticas públicas. Educar para a mudança é educar para a solidariedade, porque assume o enfrentamento com as relações sólidas do mercado consumista e as pregações flexibilizantes da publicidade capitalista. Nossas forças pedagógicas/educacionais nos ajudam a entender que formar para a mudança só é possível a partir da construção de noções e dos conceitos herdados, porém não limitados a isso.

O desafio de aprender permanentemente parece não poder se colocar sem um alicerce de saberes que possibilitem continuar aprendendo, criando, imaginando, sonhando e desenvolvendo utopias. Cremos que essas possibilidades podem se assegurar por meio do paradigma da ambivalência, de onde também é possível pensar alternativas. O aprender continuamente de Bauman se põe, em nossa interpretação, como ensino/aprendizagem/escola e educação, mundo humano, mundo da cultura.

O que pode a educação na relação com a solidariedade, então? Bauman não está distante daquilo que pensa François de Singly (2006, p. 158), ao indicar que âncoras devem ser lançadas no sentido de “[...] assegurar uma proteção, uma segurança ontológica; permitir a aprendizagem da vida comum; autorizar a aprendizagem da autonomia com a construção de um mundo [...]; fazer o trabalho de tradução e de revelação [...] para que a criança possa vir a ser ela própria”. É nessa perspectiva que a educação, visualizada no olho da solidariedade, deve estar fundada em normas heterogêneas e de “[p]roteção, atenção personalizada, respeito mútuo e igualdade de oportunidades”, porque, desse modo, desenham-se perspectivas para a “[...] vida comum no seio de uma sociedade democrática” e republicana de respeito a cada indivíduo, à sua originalidade e à dignidade humana (Singly, 2006, p. 159).

A educação em Bauman, cremos, se insere na perspectiva da ambivalência/plurivalência pelo viés do diálogo, na ideia de cultura, de modo que ela é ação cultural (ver, também, Paulo Freire, 2011). A educação, enquanto elemento cultural, incorpora ambivalência. Assim como a ideia de cultura, enquanto “determinação autodeterminada”, replica/pluraliza a “[...] ressonância de sua ambivalência interna com as ambivalências endêmicas da condição moderna” (Bauman, 2012, p. 17), a ideia de educação também degusta desse menu: a ambivalência, a pluralização e o diálogo, porque não foge da seara política. O que se pode perguntar, talvez, seja: “qual ambiguidade importa”? A resposta vem pelo próprio Bauman (2012, p. 18): “[...] a ambivalência produtora de sentido, o alicerce genuíno sobre o qual se assenta a utilidade cognitiva de se conceber o habitat humano como o ‘mundo da cultura’, entre ‘criatividade’ e ‘regulação normativa’”. Essa chave baumaniana indica pensar, na fronteira da ambivalência, a educação e a solidariedade (Cassol, 2020, 2022), de modo que educar não pode estar reduzido a “[...] adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas a tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade” (Bauman, 2009, p. 163). Nessa mesma perspectiva, Bauman parece orientar para outro objetivo da educação, que se refere à “[...] reconstrução do espaço público [...] onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunitários, direitos e deveres” (Bauman, 2009, p. 162).

Desse modo, o que Bauman (2012) está propondo para a cultura pode ser assumido para compreender a educação no horizonte da ambivalência. Para ele, cultura “[...] significa tanto inventar quanto preservar; descontinuidade e prosseguimento; novidade e tradição; rotina e quebra de padrões; seguir as normas e transcendê-las; o ímpar e o regular; a mudança e a monotonia da reprodução; o inesperado e o previsível” (Bauman, 2012, p. 18). Para a educação, cabe a ambivalência que se apropria da noção de “ambivalente cultural”. A educação nos tempos de razão intérprete, de modernidade líquida, em que a ambivalência se faz paradigmática e as zonas de fronteira se fazem numerosas e parecem exigir constantes traduções, assume, em Bauman, uma

aura pedagógica com resíduos da práxis, pois, “[...] a passagem do possível ao real é mediada pela sociedade politicamente organizada, ou seja, pelo fórum de pessoas pensantes e falantes” (Bauman, 2012, p. 81).

Tal situação parece mostrar que a educação se encontra nesse campo das possibilidades de articulação, de diálogo e de negociação; afinal, “[...] conviver, conversar uns com os outros e negociar com sucesso soluções mutuamente satisfatórias para problemas comuns são a norma dessa experiência [a humanidade], não a exceção” (Bauman, 2012, p. 81). Compreendemos, então, nessa relação do paradigma da ambivalência com a educação, a necessidade de não frear as novas gerações e, nelas, a criatividade; antes, possibilitar/ampliar reflexões como atitude cotidiana. Quanto à escola, interpretamos que precisa ser compreendida como espaço do livre pensar, da busca, da ampliação do pensamento, do conhecimento e da crítica, e não da oclusão do pensamento.

Considerações finais

Diante do que nos parece indicar o paradigma da ambivalência, precisamos desenvolver outra inteligência: perceber o imperceptível, o disfarce como realidade concreta. Os tempos líquidos, voláteis em suas reais pretensões, encaminham a necessidade de uma educação para além do físico, do concreto. Parece-nos ser a denúncia de Bauman (2000, 2013, 2016b) e Jameson (1985, 2007) acerca do que podemos compreender como “espírito do capitalismo” pós-industrial. Perceber as artimanhas e os segredos do sistema – e antecipar-se a ele – é aprendizado fundamental. O mundo, e nele as ciências e as tradições de pensamento, sempre foi visto como dual: uma espécie de divisão entre o bem e o mal, o correto e o errado. Nesse horizonte, as tradições de pensamento se absolutizam e enfrentam as oposições como batalhas, inimigos a quem se deve, no mínimo, negar e, se possível, exterminar. Esse é o campo maniqueísta, da polarização. No ambivalente, ocorre o alargamento do campo conceitual, epistêmico e metodológico. A compreensão dualista do mundo, da realidade e da própria condição humana induz e produz o estático, o imanente, a compreensão restrita, superficial, singular. Já na ambivalência, pela amplitude e alargamento dos horizontes, descortinam-se possibilidades.

O esforço, no sentido de dedicação/aprofundamento, promove o crescimento/aprendizado não somente do indivíduo/pessoa, mas também do coletivo. A partilha encaminha, de mãos dadas com o diálogo, a solidariedade, e age no sentido de superar os limites de imposições e ditados regulatórios porque, se o “[...] sentido de ‘comunidade’ é mais baixo nas áreas cercadas” (Bauman, 2011b, p. 194), a liberdade faz-se necessária e urgente como garantia da própria segurança. A pluralidade de pensamento, a vastidão do conhecimento – e aí atua a educação – mais dificilmente bloqueia o desenvolvimento das terceiras vias, das alternativas, das compreensões diferentes, de modo que viver/conviver com o diferente é possibilidade de aprendizado e necessidade da existência.

No paradigma da ambivalência (Cassol, 2020, 2022; Cassol; Silva, 2019), a educação para a solidariedade, enquanto instituição a ser desenvolvida continuamente pelos próprios indivíduos, também ensina que “[...] a ‘não ação’ é tão importante quanto a ação” (Bauman, 2011b, p. 215) e, igualmente, que o “racional” é o “razoável”; o “irracional” é o “irrealista” (Bauman, 1977, p. 151). A rotina é irracional; a crise/a crítica provoca o racional, o ascende e o qualifica. Na rotina, há dispensa do argumento, da análise, da busca de fundamentos, de metodologias, de diálogos, de parcerias; a realidade é mantida no costumeiro nível de verdade, pois dá segurança e confere aparência de tranquilidade, de certeza. A ausência de crise mantém o horizonte do presente, do costume, da tradição, da imanência. Na crise/crítica há a visão do caos e dele a da possibilidade; na crise, a emancipação é suscitada como possível, porque crise é privação, escassez e, mais do que

isso, consciência da limitação, da imanência. A crise promove/provoca/desencadeia a “quebra da ordem” (Bauman, 1977, p. 166), de interpretações, sentidos, controles, costumes e, desse modo, permite compreender que “[...] o poder na sociedade consiste no monopólio ou privilégio no campo da interpretação dos significados” (Bauman, 1977, p. 167).

São os vínculos humanos, com possibilidades de serem reivindicados/buscados/acessados a qualquer momento, na comunidade pendular entre a liberdade e a segurança, que Bauman refere ao lembrar a existência de um constante processo de renegociação. Aí podemos, também, encontrar o Habermas da racionalidade comunicativa, da intersubjetividade, e o Castoriadis de um imaginário radical como evento instituinte, não estático e fragmentado, mas dinâmico/imerso na diversidade/pluralidade. É o que vemos na medida em que “[...] los seres humanos ‘viven como egoístas’, entregándose plácidamente a su deseo de gratificación instantánea y a los fugaces placeres de los sentidos, gana terreno su propensión a autodestruirse; en contraste, lo que salva a los individuos de su tendencia autodestructiva es el sometimiento a la sociedad”⁵ (Bauman; Dessal, 2014, p. 42). Na sociedade, desenvolve-se a necessidade de sua continuidade, da diversidade/da pluralidade, da primavera das subjetividades, diálogos que sinalizam para a educação como atitude formal e informal dos coletivos e manifestação ou semente da solidariedade.

Nesses tempos líquidos, as relações do mundo partilhado precisam estar ancoradas na arte do diálogo com metodologia pluralizadora, dinâmica do paradigma da ambivalência (Cassol, 2020, 2022). É aí também que situamos a educação, visto que tanto dominar a arte quanto a prática do diálogo não é suficiente para tornar nossa vida mais fácil, mas pode torná-la “[...] mais empolgante e compensadora para nós mesmos, assim como mais útil para os outros seres humanos – e transformar nossas árduas tarefas profissionais numa contínua e interminável viagem de descoberta” (Bauman, 2013, p. 215). Da teoria baumaniana, naquilo que se refere à ambivalência, à dimensão não singular e à sua hermenêutica pluralizadora, decorrem dois tipos/duas categorias/duas dimensões de conhecimento. Uma, em nossa interpretação, epistêmica/científica; outra, sócio-filosófica. Não se pode pensar aqui em exclusão/predomínio, mas em complementariedade.

A educação, em Bauman, é educação para a vida toda em um mundo incerto, flexível, não sólido. Talvez essa seja a única solidez: saber que tudo flui, é volátil, está aberto à mudança. Estar disposto/pré-disposto/preparado – em preparação – para as incertezas do mundo/da vida pode ser ação da educação que, dessa forma, conduz à necessidade do diálogo e, nele/com ele, à solidariedade como o residual sólido possível, onde seja possível ancorar o barco da existência/do mundo humano. Para onde podemos ir? É questão que vamos respondendo a cada momento, na incerteza e na necessidade, sem saber respostas, na dimensão pendular da segurança e da liberdade. Contudo, para onde vamos, vamos juntos e, em consenso/diálogo, tomamos/escolhemos a direção, também a cada novo momento. A possibilidade e a necessidade de correção de rumos são constantes e, dessa concretude, advém a também necessária consensualidade/realidade dialógica e o aprendizado da solidariedade como atitudes/valores que podem nos manter por mais tempo e em melhores condições no caminho da construção da felicidade.

Intuímos, a partir de Bauman, que a certeza não é absoluta nem eterna, como apresentava a modernidade racionalista com pretensões universalistas, talvez associada ao cientificismo e ao racionalismo cartesiano. Contudo, não é interessante aos indivíduos abandonar as buscas no sentido de construir alguns pontos de segurança, pois é deles que surge a possibilidade do exercício da liberdade. Dessa forma, aprendemos que “[e]stamos chegando à compreensão de que

⁵ “[...] os seres humanos ‘vivent como egoístas’, entregando-se placidamente ao seu desejo de gratificação instantânea e aos fugazes prazeres dos sentidos, ganha terreno sua propensão à autodestruição; em contraste, o que salva os indivíduos de sua tendência autodestrutiva é a submissão à sociedade” (Bauman; Dessal, 2014, p. 42, tradução nossa).

contingência, aleatoriedade, casualidade, ambiguidade e irregularidade não são produtos dos erros ocasionais e em princípio retificáveis, mas características inalienáveis de toda existência; e, portanto, irremovíveis das vidas sociais e individuais dos seres humanos” (Bauman, 2013, p. 125-126). A falência da certeza absoluta e da capacidade infinda da razão como luz para todas as obscuridades produziu o gérmen das ideias alternativas, que assumiram o viável como possibilidade para a condição humana, para o mundo da vida. Então, segundo Zygmunt Bauman, temos, hoje, “[...] uma divisão [...] entre poder, que não é controlado pela política, e a política, que não tem poder ou que, pelo menos, sofre de déficit de poder” (Café Filosófico, 2014, 17 min 20 s), porque “[...] política é local, enquanto o poder é mundial” (Bauman, 2016b). Contudo, Bauman estima que “[...] o século XXI será dedicado à religação de poder e política” (Bauman, 2016b).

A ambivalência não é singular e não radica seu valor monológico no recurso único; antes, é abertura e reconhecimento das plurais vias, opções, escolhas e aleatoriedades/transitoriedades, multiplicidades. Assim conduzimos estas reflexões, tematizando a ambivalência e a compreendendo como paradigmática e, desde então, instituinte de uma metodologia pluralizadora, onde podemos promover encontros dialógicos entre a educação e a solidariedade no horizonte da condição humana (Cassol, 2020, 2022). Porém, nossa proposta “[...] não consiste em criar um campo fechado e monolítico, que poderia resolver todos os problemas da educação, pelo contrário, abrir para o diálogo entre diferentes tradições de pensamento, articulando confluências e ao mesmo tempo exacerbando contradições e ambivalências” (Silva, 2017, p. 138). A ambivalência questiona o sentido da palavra, a expressão, e reconhece o valor de cada afirmação, de cada mensagem, como elementos válidos na contradição/na refutação. Também educa nessa ação crítica e desencadeia a crise que pode emancipar, que pode libertar. Justamente nas oposições, nos paradoxos, nas contribuições e na multiplicidade/pluralidade, ancora-se a necessidade de reconhecimento da diferença e dos elementos das igualdades. Esse nível já consiste na emancipação, na instituição do diálogo (Cassol, 2020, 2022).

Ambivalência é reconhecer o/a outro/a e seu discurso e sabê-lo possível; tão possível quanto a efetividade da narrativa, porém não absoluto. Então, tudo tem um segundo sentido, outra hermenêutica/interpretação possível, outro modo de fazer e compreender, outro encaminhamento. É também nesse sentido que Bauman, em nossa compreensão, dirige seus últimos escritos em relação à educação, pois ela precisa passar a operar no sentido da formação “[...] para a mudança da forma de pensar e da forma de vida, com ênfase na satisfação das necessidades e não na satisfação dos consumidores” (Bauman, 2016b). Uma formação para a vida, para o mundo que partilhamos. Para o indivíduo, essa práxis envolve a reflexão, a compreensão plural, a ressignificação dos sentidos e o reconhecimento de novas vias.

Pensar a educação e a solidariedade do interior do paradigma da ambivalência (Cassol, 2020, 2022; Cassol; Silva, 2019) implica ressignificar os sentidos e conceitos e reorientar a práxis sob as luzes de relações dialógicas, da complexidade, dos paradoxos, das amplitudes e dos alargamentos possíveis e imprevisíveis da condição humana. Portanto, parece ser necessário pensar permanentemente as construções/as instituições. Toda a dinâmica da existência/da vida se apresenta com mais de um significado e mais alternativas do que aquelas determinadas pelo Estado-nação legislador, jardineiro, que antevia e pré-configurava as ações, interpretações e caminhos para os indivíduos e para as sociedades, antecipando o que lhes seria benéfico e os constituiria *pessoas de bem*, cidadãos úteis, necessários e dignos.

Os “construtores”, em linhas gerais, sabedores de seus deveres, pautados por uma regulação universal/universalizante, com pretensões igualitárias, padronizadas, seletivas, com grandes dificuldades e/ou desinteressadas em assumir o indivíduo a partir dele mesmo, da sua subjetividade. No Estado legislador, o indivíduo serve/tem validade/adquire respeito ao educar-se

para formar um grande coletivo uniforme, incorpora o padrão moral e submete-se à grande verdade ditada por uma hegemonia moral, econômica, científica, social e, dessa forma, cultural. Os indivíduos, no Estado-nação, legislador, compreendemos, são educados para servir a norma, a regra, aos padrões dados por *experts*, técnicos, que Bauman, de alguma forma, denomina “filósofos” (Bauman, 2010).

Nos recentes escritos baumanianos em que a educação e a juventude aparecem tematizadas, a solidariedade assume uma força sintetizadora de residual mais sólido ou consistente para, a longo prazo, compor uma outra ordenação. É o que diz, por exemplo, na expressão: “Let us come together [Juntemo-nos] para encontrar a solução” (Why the world [...], 2016). Na compreensão baumaniana, mesmo para a efetividade do consumo, a solidariedade – ainda que diluída na contemporaneidade – parece ser chamada a fazer-se presente/ser resgatada. E isso se dá mesmo no atual sistema: alguém precisa produzir para que seja criada a possibilidade de consumir. Para Bauman, alhures, esse acontecimento já é indício da subsistência de um germen de solidariedade. A partir da hermenêutica pluralizadora e do paradigma da ambivalência, cremos ser possível visualizar um sentido mais crítico-reflexivo e de outra tonalidade para a educação ao reconhecer laços solidários que ainda subsistem entre os indivíduos e os grupos. Para Bauman, a educação pode operar nessa dimensão.

As crises e os descaminhos desenvolvidos ao longo da história humana também necessitam de tempo histórico e pensamento alargado para as possíveis superações. Na mesma medida, transcender as dificuldades e barreiras enfrentadas na atualidade exige esforço pessoal e aprendizado para não abdicar da luta pela segurança e pela liberdade. Assim também a cultura se desenvolve pela ação dos indivíduos e das coletividades. Mas a grande consciência, portanto, o rico aprendizado, parece ser a compreensão de que houve e há quebra de vínculos/de laços. Uma espécie de individualização fragilizadora das forças que permitem pensar e viver em liberdade e em segurança. A educação para a/com solidariedade coloca-se no contraponto do neoliberalismo, do ultraliberalismo e do capitalismo voraz e pode operar no desenvolvimento do aprender o sentido moral e ético como compromisso da coletividade, assumido por todos. A educação para a/com solidariedade traça perspectivas de uma consciência da globalidade dos problemas comuns e do reconhecimento da incerteza e da aleatoriedade dos problemas. Distantes da solidariedade, os indivíduos não têm garantias mínimas de liberdade e, tampouco, de segurança (Bauman, 2000; Singly, 2006). Os tempos líquidos nos ensinam e, ao mesmo tempo, exigem responsabilidade pelas nossas opções: atitudes individuais com consciência das redes que nos vinculam. Então, a educação para a/com solidariedade pode trabalhar no sentido da construção e instituição de um pensamento crítico com emancipação capaz de distinguir entre o realmente importante, significativo, e o obscuro, volátil.

A ausência de uma educação para a/com solidariedade, ainda que no interior do mundo fragmentado da modernidade líquida e perplexo com a possibilidade consumista, evidencia a opacidade crítica, a ascensão da oclusão mental e as precarizações do mundo compartilhado, do mundo da ciência, do mundo do trabalho e do mundo da vida. A capacidade do diálogo interpretativo, de forte hermenêutica, pode subsistir na condição humana e instituir-se como alternativa à concentração abusiva, à globalização exploradora, à polarização socioeconômica e às voracidades destruidoras do espírito de humanidade. A consciência da presença do outro talvez seja o maior aprendizado, a sementeira da solidariedade que a realidade e a linguagem ambivalentes podem desenvolver na dinâmica instituinte da educação.

Referências

- ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAUMAN, Z. **Por uma sociologia crítica**: um ensaio sobre senso comum e emancipação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman**: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.
- BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Z. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z. Entrevista concedida ao jornal El País: Zygmunt Bauman defende que as redes sociais são uma armadilha. **El País**, Madrid, 9 jan. 2016a. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BAUMAN, Z. Entrevista concedida a Laura Britt e Petros Panayotidis: seus netos continuarão pagando os 30 anos da orgia consumista. **Monitor Mercantil**, Rio de Janeiro, 20 nov. 2016b. Disponível em: <http://colunastortas.com.br/2015/08/22/zygmunt-bauman-seus-netos-continuarao-pagando-os-30-anos-da-orgia-consumista/>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BAUMAN, Z.; DESSAL, G. **El retorno del péndulo**: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- BAUMAN, Z.; MÂNFIIO, J. N. M. No dia em que encontrei Zygmunt Bauman: lições sobre modernidade líquida, educação e humanidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24574, p. 1-9, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24574.028>
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAFÉ FILOSÓFICO: Estratégias para a vida – Encontro com Bauman. [S. l.], 2014. 1 vídeo (24 min 21 s). Publicado pelo canal: Percy Reflexão. Disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=7BbMKM1bcSw>. Acesso em: 1 ago. 2016.

CASSOL, C. V. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250001, p. 1-20, jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250001>

CASSOL, C. V. Ambivalência, educação e solidariedade em diálogo: caminhos de formação para a pluralidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 307-319, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60595>

CASSOL, C. V.; SILVA, P. A. Ambivalência em perspectiva: a questão de um paradigma em gestação no mundo líquido. In: FÁVERO, A. A.; TONIEITO, C.; CONSALTER, E. (org.). **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a Educação**. Curitiba: CRV, 2019. p. 37-53.

DÜRKES, D. B.; SILVA, S. P. da. Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin. **Revista Controvérsia**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./abr. 2014.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, H-G. **Elogio da teoria**. Lisboa: Edições 70, 2001.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

JAMESON, F. Pós-modernidade e sociedade de consumo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 1985.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVATER, F. **O valor do educar**. São Paulo: Planeta, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015a. p. 59-85.

SAVIANI, D. História, trabalho e educação – comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015b. p. 167-182.

SILVA, S. P. da. A pesquisa em educação na transição de paradigmas: tensões e conflitos. **Revista de Ciências Humanas (RCH)**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 136-166, set./dez. 2017.

SINGLY, F. de. **Uns com os outros**: quando o individualismo cria laços. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em Filosofia. **Síntese Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 29, p. 21-48, 1983.

VATTIMO, G. “Bauman só podia estar de acordo com um papa como Francisco”. Entrevista com Stefano Caselli. **Il Fatto Quotidiano**, Roma, 11 jan. 2017. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/563850-bauman-so-podia-estar-de-acordo-com-um-papa-como-francisco-entrevista-com-com-gianni-vattimo>. Acesso em: 19 ago. 2025.

WHY THE WORLD fears refugees (Narrated by Zygmunt Bauman). [S. l.], 2016b. 1 vídeo (2 min 35 s). Publicado pelo canal: Al Jazeera English. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Qlv8pqtTss. Acesso em: 19 ago. 2025.

Recebido em 01/02/2025

Versão corrigida recebida em 17/08/2025

Aceito em 20/08/2025

Publicado online em 02/09/2025