


Dossiê: Zygmunt Bauman e a Educação

Aporias sociopolíticas e pedagógicas em tempos líquidos: tematizando a educação republicana e democrática por instigação de Zygmunt Bauman


Sociopolitical and pedagogical aporias in liquid times: addressing republican and democratic education through the insights of Zygmunt Bauman

Aporías sociopolíticas y pedagógicas en tiempos líquidos: tematizando la educación republicana y democrática a partir de Zygmunt Bauman


Livio Osvaldo Arenhart*

 <https://orcid.org/0000-0003-2554-5480>


Martin Kuhn**

 <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

Amabilia Beatriz Portela Arenhart***

 <https://orcid.org/0000-0002-9026-7862>

Noli Bernardo Hahn****

 <https://orcid.org/0000-0003-2637-5321>

Resumo: Neste artigo, reflete-se sobre o enfrentamento das aporias sociopolíticas e pedagógicas em tempos líquidos como possibilidade e defesa de uma educação republicana e democrática. O problema que orienta a reflexão, instigado pelo pensamento de Zygmunt Bauman, foi assim formulado: Como a explicitação das aporias sociopolíticas e pedagógicas contribui para a tomada de decisões lúcidas no campo prático-social? O movimento reflexivo está estruturado em três passos. No primeiro, foram organizadas algumas ideias sobre o pensamento aporético. No segundo passo, aborda-se a justificação moral da forma republicana e democrática de sociedade, que permite elaborar argumentos em defesa de uma educação voltada à formação dos novos para o mundo comum. Sobre essa formação, são articuladas considerações no terceiro passo.

* Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Cerro Largo, Rio Grande do Sul. *E-mail:* <livio.arenhart@uffs.edu.br>.

** Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Chapecó, Santa Catarina. *E-mail:* <martin.kuhn@unochapeco.edu.br>.

*** Faculdade CNEC de Santo Ângelo, Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. *E-mail:* <1432.amabiliaarenhart@cneec.br>.

**** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *campus* de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. *E-mail:* <nolihahn@san.uri.br>.

Compreende-se que a explicitação das aporias sociopolíticas e pedagógicas contribui para a tomada de decisões lúcidas no campo prático-social em defesa de uma escola pública republicana e democrática.

Palavras-chave: Aporias sociopolíticas e pedagógicas. Tempos líquidos. Educação republicana e democrática.

Abstract: This article reflects on the confrontation of sociopolitical and pedagogical aporias in liquid times as a possibility and defense of republican and democratic education. The problem guiding the reflection, inspired by Zygmunt Bauman's thought, was formulated as follows: How does the clarification of sociopolitical and pedagogical aporias contribute to lucid decision-making in the practical-social field? The reflective movement is structured in three steps. In the first, some ideas on aporetic thought were organized. In the second step, the moral justification of the republican and democratic form of society is addressed, which makes it possible to elaborate arguments in defense of an education aimed at preparing the young for the common world. On this formation, considerations are articulated in the third step. It is understood that clarifying sociopolitical and pedagogical aporias contributes to lucid decision-making in the practical-social field in defense of a republican and democratic public school.

Keywords: Sociopolitical and pedagogical aporias. Liquid times. Republican and democratic education.

Resumen: El artículo reflexiona sobre el enfrentamiento de las aporías sociopolíticas y pedagógicas en tiempos líquidos como posibilidad y defensa de una educación republicana y democrática. El problema que guía la reflexión, instigado por el pensamiento de Zygmunt Bauman, se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo contribuye la explicitación de las aporías sociopolíticas y pedagógicas a una toma de decisiones lúcida en el campo práctico-social? El movimiento reflexivo se estructura en tres pasos. En el primero, se organizaron algunas ideas sobre el pensamiento aporético. En el segundo paso, se aborda la justificación moral de la forma republicana y democrática de sociedad, lo que permite elaborar argumentos en defensa de una educación orientada a la formación de los nuevos para el mundo común. Sobre esa formación, se articulan consideraciones en el tercer paso. Se argumenta que la explicitud de las aporías sociopolíticas y pedagógicas contribuye a una lúcida toma de decisiones en el campo práctico-social en defensa de una escuela pública republicana y democrática.

Palabras clave: Aporías sociopolíticas y pedagógicas. Tiempos líquidos. Educación republicana y democrática.

Introdução

Pensar a educação como práxis social, para além do aprenderismo (Biesta, 2017), implica entrar reflexivamente na dinâmica da aporia, que põe o princípio utilitário em relação ao princípio da dádiva e o princípio da organização planificadora frente ao princípio da escuta do outro, que se subtrai à integração sistêmica. Poderia alguém negar que essa forma de pensar – e agir – é relevante para o fortalecimento das lutas sociais pela/na democracia dentro e fora da escola? Poderia alguém educar sem admitir que os educandos podem recusar as ofertas que lhes são feitas na relação pedagógica?

Iniciamos o artigo dessa maneira, admitindo que fomos instigados, sobretudo, pela obra de Zygmunt Bauman a enfrentar as aporias sociopolíticas e pedagógicas de nosso tempo. Bauman nos estimula a pensar, sobretudo, pela forma aporética de enfrentar as grandes questões da contemporaneidade. A rigorosidade de sua tematização das aporias assegura a coerência discursiva, sopesando passo a passo “o que se ganha quando se perde” (Morin, 2020, p. 70).

O termo “aporia” distingue-se da palavra “problema”. Esta última pode ter o sentido de uma projeção, de uma tarefa a realizar ou de uma prótese usada para esconder algo inconfessável e abrigar-se em caso de perigo (Derrida, 2018). “Aporia” designa outro tipo de experiência: a experiência (social) de se encontrar diante de uma fronteira ou da “aproximação do outro”. Por não haver caminho disponível, nesta experiência se está desprotegido, impossibilitado de projetar uma tarefa problemática, desarmado e “entregue ao outro” (Derrida, 2018).

Além de se distinguir de “problema”, o significado de “aporia” não coincide com o de “antinomia”, que designa uma contradição entre duas leis igualmente imperativas. Derrida (2018) também afasta de “aporia” as ideias de “contradição dialetizável no sentido hegeliano ou marxista” e de “ilusão transcendental numa dialética de tipo kantiano”. Nas palavras de Bauman (1997, p. 13), aporia é “[...] uma contradição que não se pode superar, uma contradição que resulta em conflito que não se pode resolver”. “Aporia” designa a experiência de não-passagem, perante a porta do outro absolutamente outro, experiência que deve permanecer tal se quisermos pensar, fazer acontecer ou deixar acontecer qualquer acontecimento de decisão responsável em resposta ao apelo ético do outro (Derrida, 2018).

Nessa experiência, em última instância, a decisão responsável não depende de justificação alguma. Se houvesse a segurança de um caminho previamente traçado, se houvesse qualquer caução epistêmica, jurídica ou moral, a escolha de comprometimento com o outro enquanto outro não seria propriamente responsável. Frise-se que, se em última instância a decisão responsável é sem fundamento, não se excluem as condições do saber teórico e prático, da aplicação de normas morais e/ou jurídicas e/ou do planejamento para resolver problemas, mas essas condições, “[...] como tais, são somente parapeitos de uma responsabilidade ao apelo do qual eles permanecem radicalmente heterogêneos” (Derrida, 2018, p. 31).

Somos professores a pensar a partir do chão da escola pública enquanto instituição cuja lógica de funcionamento está estabelecida por lei, uma lógica que, notoriamente, não é a lógica empresarial (Nussbaum, 2012, 2015). Com as credenciais de nossas respectivas instituições escolares, nelas exercemos a docência, a educação e o cuidado como relação viva, olho no olho, com crianças, adolescentes e jovens que, muitas vezes, uns mais que outros, por motivos diversos, resistem a aprender o que lhes propomos.

Com este ponto de partida, incursionamos em um modo de pensar que não é serial, nem geométrico, nem axiomático-dedutivo, mas que, sem negar a validade da demonstração apodítica, enfrenta problemas concretos nas relações interpessoais, institucionais, comunitárias e societárias com outros sujeitos, razão pela qual se depara com aporias e outras modalidades de contradição. Na esteira de Martin Heidegger, Derrida (2018) vê como emblemática, na biologia, demografia e metafísica, a aporia da condição mortal de todo e qualquer vivente; mas cita também o jogo de sombras e luzes de verdade e não-verdade, pelo qual se manifestam os limites de nossas pretensões gnosiológicas.

Contudo, uma aporia junto à qual educadores(as) se detêm interminavelmente parece ser a que opõe-e-une identidade e diferença, mesmidade e alteridade, seja ela pensada pela analítica existencial, pela ética, pelos estudos culturais, pela psicologia ou em outro registro. Ao adulto responsável pela educação de crianças e adolescentes cabe abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera na casa (Larrosa, 2006, p. 188). O caráter aporético dessa disposição pedagógica hospitaleira se revela porque as crianças e as(os) adolescentes inquietam a soberba de nossa vontade de saber, suspendem nossa arrogância de poder e colocam em questão a presunção de nossa vontade de abarcá-las(os) nos lugares que construímos para elas(eles) (Larrosa, 2006, p. 184-185).

As metáforas e os conceitos da práxis educativa, criados ao longo da história do pensamento pedagógico, não são propriamente vagos e/ou equívocos, mas contêm polarizações em si mesmos que, devendo ser retomadas, explicitadas e contextualizadas, não podem ser eliminadas ou superadas por sínteses lógicas definitivas (Arenhart; Kuhn, 2023). John Dewey (1980, p. 141), em um texto clássico de 1902, ao formular sua proposta de renovação da pedagogia, opondo-se à pedagogia que chamou de “antiga”, enfatizou que “[...] um e outro lado, umas e outras condições estão necessariamente relacionadas no processo educativo, uma vez que ele é

precisamente um processo de interação e ajustamento entre esses dois fatores: a criança e a experiência do adulto”; e julga ser “funesta” e repugnante a ideia de uma oposição “de natureza” entre a “experiência infantil” e as “[...] várias matérias de que se constrói o plano de estudos” (Dewey, 1980, p. 141).

É notável que John Dewey representa o pensamento moderno, no qual “a colocação em ordem” dependia do “[...] dismantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada, recebida”, pensamento no qual “ser” significava “um novo começo permanente” (Bauman, 1998b, p. 20). Com esse exemplo, já nos encontramos frente à aporia fundamental da modernidade, ordem *versus* desordem, e à atitude moderna de seu enfrentamento: na modernidade, “[...] a colocação em ordem [...] se torna indistinguível da proclamação de sempre novas ‘anormalidades’, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos ‘estranhos’” (Bauman, 1998b, p. 20).

Nas reflexões a seguir, resultantes de estudos bibliográficos, orientamo-nos por uma hermenêutica crítica, focados na explicitação das aporias sociopolíticas e pedagógicas, com vistas não a soluções teóricas cabais, mas a decisões lúcidas no campo prático-social. Essas reflexões não visam a resultados que possam ser tecnicamente aplicados, mas assinalam implicações teóricas e metodológicas que, no contexto atual, contribuem para evitar que o trabalho pedagógico bem-intencionado seja contraproducente.

Essas ponderações introdutórias parecem guardar certa homologia à justificação ética da democracia: afinal, delibera-se e vota-se porque as explicações teóricas das condições do momento e as consequentes recomendações científicas não alcançam unanimidade. Se houvesse demonstrações apodíticas, a partir das quais se soubesse exatamente o que deve ser feito, as eleições não seriam necessárias. Nesse sentido, a problemática que orienta a reflexão a seguir foi assim formulada: Como a explicitação das aporias sociopolíticas e pedagógicas contribui para a tomada de decisões lúcidas no campo prático-social? E qual a razão desse questionamento? Entendemos que o interrogar das aporias nos permite tomar decisões mais lúcidas sobre os embates que travamos tanto no campo sociopolítico quanto no educativo.

Cabe ainda, de entrada, explicitar um pressuposto ético: ao admitirmos como princípio universal a “luta dialógica” das forças da religação/organização contra a dispersão/desorganização, defendemos ser ético todo ato que religa, que “[...] religa ao próximo, aos seus, à comunidade, à humanidade e, em última instância, ao cosmo” (Morin, 2020, p. 30-31). Esse registro nos parece relevante porque a forma democrática de vida social contém em si forças poderosíssimas que, na falta de severa vigilância ética e de expressivo esforço neguentrópico, podem levar à destruição da democracia. O texto não se situa comodamente em um quadro teórico-conceitual dado, mas é conduzido pelo interesse cognoscitivo de explicitar aporias do âmbito objetual da Pedagogia como ciência teórico-prática do educador.

O artigo foi estruturado em três passos. No primeiro, organizamos algumas ideias sobre o pensamento que enfrenta problemas e se torna aporético. No segundo passo, abordamos a justificação moral da forma republicana e democrática de sociedade, que, por sua vez, nos permite elaborar argumentos em defesa de uma educação voltada à formação dos novos para o mundo comum, cujas considerações articulamos no terceiro passo. Argumentamos que a explicitação das aporias sociopolíticas e pedagógicas contribui para a tomada de decisões lúcidas no campo prático-social, bem como para a defesa argumentativa de uma escola pública republicana e democrática, sob a inspiração de Zygmunt Bauman.

Breves anotações sobre o pensamento aporético

Ao introduzir o artigo, afirmamos que pretendemos nos orientar pelo modo problemático-aporético de pensamento. Julgamos que esse modo de pensar é o mais conveniente para a discussão de problemas e contradições. De acordo com Tércio Ferraz Junior (1979), é um modo de pensar por problemas, a partir deles e em direção a eles. Discutem-se problemas para não ficar enredado neles, para achar saídas e, se possível, soluções. Enfrentar teoricamente problemas, geralmente, leva à detecção e à necessidade de elucidação de aporias. O sentido etimológico de “aporia” é “sem caminho”. Digamos, sem um caminho previamente disponível. Ou seja, ao pensar problemas concretos, o pensamento aporético não dispõe de um caminho previamente traçado e pavimentado, mas precisa abrir caminho na execução da caminhada. Caminho não é algo feito, mas algo a fazer (Ferraz Junior, 1979; Viehweg, 1979). Viehweg (1979, p. 33) afirma: “O termo ‘aporia’ designa precisamente uma questão que é estimulante e iniludível, designa a ‘falta de um caminho’, a situação problemática que não é possível eliminar”. Enfrentam-se tais questões para “não se ficar preso, sem saída” (Viehweg, 1979, p. 33).

À semelhança do Direito, a Pedagogia, ao mesmo tempo que precisa descrever, explicar e interpretar os fenômenos educativos, alberga saberes prudenciais, da ordem pragmática da moralidade e provenientes de tradições socioculturais. A Pedagogia não trata apenas do fato educativo, mas também do a-fazer pedagógico, atravessado por múltiplas aporias (Arenhart; Kuhn, 2023). No campo teórico-prático da Pedagogia, pensar topicamente, com foco em problemas concretos, implica lidar com princípios, conceitos e postulados de caráter ensaístico, argumentativo e/ou crítico (Gauthier *et al.*, 1998; Mazzotti; Oliveira, 2000). Os termos manejados pela Pedagogia têm, certamente, significados unitários, mas não só, pois, em função dos limites da ação e dos problemas a resolver, assumem significações abertas, como diretivas de busca de solução de problemas (Ferraz, 2002).

Na história do pensamento pedagógico, produziram-se conceitos e enunciados básicos, regras de uso de termos, não tão estritas e unívocas quanto os conceitos e axiomas da matemática e da lógica. São antes lugares-comuns (*topoi* ou *loci*) de argumentação, pontos de vista amplamente aceitos, de conteúdo aberto, inacabado ou flexível e facilmente adaptável a diferentes contextos de argumentação (Santos, 2011, p. 99). Esses lugares-comuns constituem “armazéns de argumentos”, emocionais e racionais, que podem abastecer os operadores de discursos que visam à persuasão e, se possível, ao convencimento de determinados auditórios para determinadas ações (Cícero *apud* Santos, 2011, p. 99).

Assim, se no pensamento pedagógico, além da analítica, faz-se hermenêutica, dialética, dialógica e/ou desconstrução, isso se deve ao fato de que, predominantemente, a Pedagogia não opera com demonstrações apodíticas e cogentes, mas com argumentações retóricas, que são “dialéticas”, no sentido de diálogo e confrontação crítica entre opiniões opostas. O pensamento dialético se sustenta na base de saberes prudenciais que pretendem dar conta de construir e sopesar argumentos, confrontar opiniões e decidir com equilíbrio (Morin, 2020). E dá enorme importância ao papel da interpretação (Ferraz Junior, 1979; Mazzotti; Oliveira, 2000).

Edgar Morin (2020) tem insistido na ideia de que o pensamento unificador enfrenta as contradições fundamentais, mas não pode ultrapassá-las. Refletindo sobre os grandes problemas da contemporaneidade, inevitavelmente, chega-se a contradições e constata-se que “[...] a maior parte dessas contradições não são superáveis” (Morin, 2020, p. 21). Diante de todos os problemas fundamentais, “[...] nossa lógica vacila e se torna aporética” (Morin, 2015, p. 428). Ainda, o pensamento que resiste à fragmentação “[...] recorre ao corpo a corpo com a contradição” (Morin, 2015, p. 428), retira-a do ocultamento e põe-na em destaque. Se ficassemos tão-somente no plano das contraposições e não buscássemos superações, “[...] teríamos uma realidade indiferenciada,

atomizada, e tudo seria composto de partes independentes” (Bornheim, 1977, p. 309). Contraposição e superação se exigem reciprocamente no plano da realidade finita e histórica. Nesse plano, nas circunstâncias concretas da vida, são possíveis superações de contraposições determinadas. E a abrangência máxima pensável dessas superações nunca é a superação total e absoluta, mas o “processo de totalização” (Bornheim, 1977, p. 310).

No que se refere à oposição entre problema e sistema, um estudo histórico da tradição ocidental do pensamento pedagógico pode revelar o caráter recalcitrante deste em relação às múltiplas tentativas de positivação sistêmica. Não poderíamos esperar que a tradição nos legasse uma ciência unificada ou uma teoria geral da educação. No entanto, seguramente, nos abastece com “galerias temáticas” para as quais convergem campos conceituais que se criaram a partir de, e em função de, desafios práticos historicamente emergentes (Santos, 2008). A tradição do pensamento pedagógico também nos entrega o agrupamento de lugares-comuns de argumentação pedagógica de acordo com distintos critérios metateóricos (interesses cognoscitivos, princípios de inteligibilidade, pressupostos gnosiológicos e ontológicos etc.), do que resultam distintas abordagens teórico-metodológicas.

Acreditamos, portanto, que o pensamento aporético pode nos ajudar a pensar de modo coerente os desafios e os problemas do mundo social e das práticas educativas. Quando enredados nos problemas, acabamos sem caminho ou diante de caminhos lógico-dedutivos que apontam para uma justa medida racional que, contudo, não resolve os desafios do mundo prático. O pensamento aporético requer, desse modo, que construamos a resolução dos problemas concretos no próprio caminhar, a partir dos contrários dialógicos inerentes às alteridades conflitantes presentes no encontro educativo. Assim, o diálogo aporético – identidade e diferença, mesmidade e alteridade, não aprender/aprender ou respeito/autoridade, como acima anunciado – não encontra resolução no âmbito lógico-racional, mas no movimento prático, no exercício dialógico cotidiano da docência (Arenhart; Kuhn, 2023).

A seguir, antes de refletirmos sobre desdobramentos pedagógicos desse modo de pensar, tematizamos algumas aporias sociopolíticas, sob a instigante orientação de Zygmunt Bauman. Partimos do pressuposto de que a obra de Bauman sobre a educação e a sociedade contemporânea, melhor que a de qualquer outro pensador, exemplifica o modo de pensar aporético. Por isso, ao longo do texto, autores de diferentes matrizes epistêmicas são chamados à cena com o propósito específico de corroborar, realçar e desdobrar o método aporético de (des-)construção baumaniana das Ciências Sociais. Os nexos dos outros pensadores com Bauman não devem ser procurados em temas comuns, mas na forma metodológica de problematizar e de buscar respostas. Convidamos o leitor a visualizar, por esse viés, a tessitura entre os autores escolhidos e o sociólogo polonês.

Justificação moral da forma republicana e democrática de sociedade

Zygmunt Bauman chama a atenção de seus leitores para estruturas ambíguas e processos ambivalentes do mundo prático-social (Demo, 2000, 2002; Pinheiro, 2021). É inerente à modernidade a tarefa de ordenar, categorizar, classificar, a fim de poder avançar. Ocorre que, quanto mais eficientemente nossas linguagens nos permitem classificar, “mais ambivalência aparece” (Bauman, 1999, p. 9). Explicita-se, assim, uma das aporias fundamentais de nosso ser-no-mundo prático-linguístico: usamos a linguagem para classificar – para saber prosseguir –, mas, na mesma operação, opomos ao mundo ordenado “um mundo contingente de acaso” (Bauman, 1999, p. 10). Quanto mais avança a classificação, mais “[...] entidades que relutam em encaixar-se nas classes determinadas” (Bauman, 1999, p. 10) vão aparecendo. A luta pela ordem é a luta “[...] da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão”, e “o outro da ordem” não é

outra ordem, mas o imprevisível, “[...] a incerteza, essa fonte e arquétipo de todo medo” (Bauman, 1999, p. 14).

Essa problemática de fundo, que em outros tempos só se explicitava nas Ciências Sociais (e em algumas linguagens religiosas), no último quartel do século XX é trazida à reflexão pelos “estudos da complexidade”, nas Ciências Naturais, e pelos “estudos culturais”, nas Humanidades (Demo, 2000, p. 72; Wallerstein, 2006, p. 126). Nessa elucidação histórico-epistemológica, Wallerstein e Demo se apoiam em Ilya Prigogine (1996), segundo o qual somos filhos, e não pais/mães, da “flecha do tempo”, isto é, da historicidade, do não-equilíbrio, da irreversibilidade e da possibilidade de emergências nos processos naturais e socioculturais. No que tange aos processos socioculturais, a posição teórico-epistemológica dos sociólogos citados está afinada ao diapasão hermenêutico-crítico de Bauman, como reconhece expressamente Pedro Demo (2002). E, no que concerne à “tematização das aporias”, Bauman (1999, p. 18-19) deixa explícita sua dívida a Walter Benjamin e Jacques Derrida.

Bauman tematiza aporias distintas e inter-relacionadas. Escreveu *O mal-estar da pós-modernidade* (Bauman, 1998b) a partir da aporia liberdade *versus* segurança: “Ganha em liberdade, perde em segurança” e vice-versa (Bauman, 1998b, p. 10). Essa aporia, na mesma página, é formulada em termos de dilema: “Se obscuros e monótonos dias assombraram os que procuravam as seguranças, noites insones são a desgraça dos livres” (Bauman, 1998b, p. 10). Na introdução do livro, ciente de que “nosso tempo é o da desregulamentação” (Bauman, 1998b, p. 9), ele generaliza, pensando não apenas nessa aporia, e assevera: “[...] não há ganho algum sem perda”, propondo a diretiva de que se busque, na ação social, o equilíbrio entre ganhos e perdas “[...] próprios a qualquer disposição da coabitação humana” (Bauman, 1998b, p. 10).

No primeiro capítulo do livro citado, a aporia ordem *versus* desordem é formulada em termos de oposição entre pureza e impureza: nessa versão, para prosseguir de modo compreensível, a ordem exigida implica “[...] varrer o assoalho, estigmatizar os traidores, expulsar os estranhos” (Bauman, 1998b, p. 16). Combater os “estranhos” é tido como necessário para proteger a saúde, pois “[...] os objetos das diligências dos estranhos se comparam aos animais nocivos e às bactérias” (Bauman, 1998b, p. 19). Agora, ordenar os ambientes da vida cotidiana não se distingue da “[...] proclamação de sempre novas ‘anormalidades’, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos ‘estranhos’” (Bauman, 1998b, p. 20). E, como “[...] os meios rotineiros de conservar as coisas puras não são suficientes”, a vida cotidiana é impregnada de “medo do estranho” (Bauman, 1998b, p. 21).

Os capítulos 3 e 4 aprofundam a problemática dos estranhos, sua criação, anulação e criminalização na sociedade de consumo. Em *Ética pós-moderna* (Bauman, 1997, p. 182-189), explicita a “aporia do estranho” no espaço social: as mesmas estratégias pelas quais se pretende afastar o estranho – aquele que não se encaixa em nosso mapa cognitivo, moral e estético do mundo – são as que o mantêm ou trazem de volta, resume Biesta (2017).

No capítulo 10 de *O mal-estar da pós-modernidade*, Bauman (1998b) se ocupa da “aporia da cultura”, pensando-a a partir da imagem da cooperativa de consumo no campo de jogo do mercado. A aporia da cultura é explicitada como sendo, ao mesmo tempo, a gaiola e a chave para abri-la (Bauman, 1998b). No jogo da vida social, “[...] a liberdade realiza-se na exposição a dependências; a sujeição, no ato de emancipação” (Bauman, 1998b, p. 175), pois a liberdade de escolha assenta na multiplicidade de possibilidades, mas não se realiza senão rejeitando e/ou depreciando quase todas elas. “A escolha é um tubo de ensaio da vida individual, em que se pode observar o processo ocorrendo no grandioso universo da cultura” (Bauman, 1998b, p. 175).

A realização dos desejos de consumir e de ser livre, em busca da satisfação, torna impossível a satisfação, pois “[...] necessitamos sempre de mais liberdade do que temos” (Bauman, 1998b, p. 175). Tem-se, assim, explicitada uma “contradição real inerente à difícil situação dos indivíduos autônomos”, contradição da qual nascem as “projeções [unilaterais] de sonhos” do liberalismo e do comunitarismo, ambos desincumbindo os indivíduos de aceitar os riscos que a liberdade acarreta, condição que “[...] é toda a possibilidade de vida significativa e dignificada que os indivíduos humanos podem sensatamente esperar” (Bauman, 1998b, p. 245).

Bauman (1998b, p. 34-35) insiste em que, na sociedade líquida e de consumo, a liberdade de escolha é um fator de estratificação social, pois são muito desiguais os estoques de recursos necessários para fazer escolhas realistas. Mesmo assim, “escolher é o destino de todos” (Bauman, 1998b, p. 243). A conciliação da liberdade com a igualdade nunca será acabada, de modo que permanece como tarefa nunca concluída a defesa argumentativa a favor dessa conciliação. E, para podermos seguir fazendo esse tipo de defesa, devemos nos encarregar “[...] de que haja uma contínua possibilidade de argumentar” (Bauman, 1998b, p. 254). Das implicações pedagógicas dessa assertiva trataremos na seção seguinte.

A liberdade individual não depende apenas dos esforços individuais, mas também da solidariedade dos outros. Ela precisa ser protegida por instituições comunitárias, sociopolíticas e judiciárias. Estas precisam garantir que todo cidadão tenha uma renda suficiente para a subsistência honrada de si próprio e de todos os que dele dependem (Bauman, 1998b, p. 253). Entretanto, não basta a renda mínima vital. Em outra obra, Bauman e Mazzeo (2020, p. 38) citam enfaticamente as capacidades (*capabilities*) como condição necessária para o exercício da liberdade e da vida digna, como veremos com mais detalhe na seção seguinte. Prover essas duas condições – renda básica e capacidades – é “[...] tarefa em que os indivíduos livres devem empenhar-se conjuntamente e mediante sua realização comum: mediante a comunidade política” (Bauman, 1998b, p. 255).

A comunidade política não é algo real-empírico, mas uma instância simbólica a que nossas práticas e falas se referem quando se trata de compreender o conjunto de mediações institucionais que possibilitam a realização do bem comum. O bem comum não é algo realmente alcançável. Estamos aqui às voltas com mais uma aporia: “[...] a condição de possibilidade da comunidade política é, ao mesmo tempo, a condição de impossibilidade de sua plena realização” (Mouffe, 1993, *apud* Bauman, 1998b, p. 255). Uma comunidade política viável precisa ser criada e recriada, devendo esse esforço ser guiado pelo “[...] princípio de Liberdade, Diferença e Solidariedade, sendo a solidariedade a condição necessária e a contribuição coletiva essencial para o bem-estar da liberdade e da diferença” (Bauman, 1998b, p. 256), como também apontam Fávero e Trevisol (2021).

Quanto a isso, Bauman (1998b) dialoga com Richard Rorty, entre outros. Ele se refere ao artigo de Rorty (2007, p. 311) sobre a solidariedade, ao escrever que “[...] como forma de vida, a modernidade torna-se possível assumindo uma tarefa impossível” (Bauman, 1999, p. 17), esta, estabelecida pelos focos imaginários “[...] da verdade absoluta, da arte pura, da humanidade como tal, da ordem, da certeza, da harmonia, do fim da história. Como todos os horizontes, eles não podem jamais ser alcançados, [...] tornam possível andar com um objetivo” (Bauman, 1999, p. 17). Avaliza a ideia rortyana de que o foco imaginário da solidariedade “[...] não é pior por ser uma invenção [contingentemente histórica], em vez de uma característica inata (como a via Kant) da mente humana” (Rorty, 2007, p. 322).

Note-se que Bauman pensou a modernidade como uma forma de vida social, à semelhança de Maurice Merleau-Ponty (1984) e seus discípulos, Claude Lefort (1990) e Marilena de S. Chaui (1982), como estruturação (*Gestaltung*) ininterrupta das condições de vida dos/pelos humanos em relação simbólica com o possível e o ausente. Trata-se de um campo de transcendência em que os participantes do jogo, “[...] cujas regras são feitas e refeitas no curso da disputa” (Bauman, 1998b,

p. 112), estão focados na arte de jogar bem e no resultado do jogo, sendo-lhes quase impossível, em sua experiência, tematizar a contingência.

Para Bauman (1999, p. 110), a modernidade do aço se movimentou de forma guerreira com as palavras de ordem da liberdade, igualdade e fraternidade. Esse grito de guerra, acredita o autor, teria sido substituído pela fórmula do armistício da pós-modernidade: *liberdade, diversidade e tolerância*, com a tolerância transformada em solidariedade, podendo até o armistício se transformar em paz. A autoafirmação de formas de vida plurais poderia agora coexistir com formas já existentes, e a preservação de padrões seria possível sem a eliminação de outros, em um espírito de “aceitação da relatividade” e de “reconciliação com a ambivalência” (Bauman, 1999, p. 110).

Os esforços de ordenação das autoridades modernas, tanto políticas quanto científicas, não lograram criar um mundo livre de ambiguidade e transparente de opções racionais (Bauman, 1999, p. 242). O mundo em tempos líquidos foi invadido pela pluralidade das ordens e pela ambivalência, acompanhadas pela perda de orientação e pelo desamparo, “[...] amarga ironia para a era que proclamava a onipotência do homem” (Bauman, 1999, p. 243). Afinal, descobrimo-nos “[...] fadados a viver na contingência” (Bauman, 1999, p. 247). O desconforto da condição pós-moderna está relacionado à consciência de que “[...] não há nenhuma saída certa para a incerteza; de que a fuga à contingência é tão contingente quanto a condição da qual se busca fugir” (Bauman, 1999, p. 250), como também em Cassol e Silva (2021). Todavia, essa consciência torna possível caminhar da tolerância para a solidariedade (Bauman, 1999; Fávero; Trevisol, 2021). O ato da emancipação implica agora a aceitação da própria contingência; “[...] assinala o fim do horror à alteridade e da abominação da ambivalência”; é “[...] marcado pelo fim do medo e o começo de tolerância” (Bauman, 1999, p. 248).

O nosso fado é que o Outro (o estranho, o estrangeiro, o refugiado etc.) “[...] não irá embora e não vai ser como eu, mas eu não tenho meios (pelo menos no momento ou no futuro previsível) de forçá-lo a ir-se ou mudar” (Bauman, 1999, p. 248). Estamos condenados a dividir o espaço e o tempo com ele. Se não nos resignarmos, podemos “[...] tornar nossa coexistência suportável e um pouco menos perigosa. Sendo gentil, eu atraio gentileza” (Bauman, 1999, p. 248) e estou justificado em esperar que a minha oferta de reciprocidade seja aceita, mantendo, assim, à distância o perigo

Além de evitar a humilhação, devemos também respeitar os outros em sua alteridade e em seu direito de ter outras preferências que as nossas (Bauman, 1997, p. 102, 1999, p. 249). A experiência da proximidade do Outro é descrita por Bauman (1997, p. 105) em termos de “aporia da proximidade moral”: desde que, por essa experiência de proximidade, eu nasço como um eu moral, irremediavelmente, vejo-me “[...] dissociado pelo impulso de ficar e pelo impulso de fugir”, pela “[...] atitude de abrir e a urgência de fechar”. Na proximidade moral, entre cuidado e opressão há apenas uma linha tênue (Bauman, 1997, p. 105).

As citações anteriores tornam manifesto que o pensamento de Bauman está afinado pelo diapasão ético de Lévinas. Bauman (1999, p. 249) diz que “[...] é preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho [...]. Minha relação com os estranhos é revelada como responsabilidade [...]”; revelada não como mera semelhança de fado, para a qual bastaria a tolerância mútua, mas como destino comum, o qual requer solidariedade. Não há certeza alguma nesse caminho possível e contingente que leva da tolerância à solidariedade (Bauman, 1999, p. 250). “A solidariedade não pode derivar sua confiança de nada sequer remotamente sólido e, portanto, confortador como as estruturas sociais, as leis da história ou o destino das nações e raças, de que os projetos modernos extraíram seu otimismo, autoconfiança e determinação” (Bauman, 1999, p. 271).

No mesmo livro, mais adiante, Bauman (1999, p. 277) repete que a tolerância é condição necessária, mas não suficiente, para a solidariedade. Pensando sobre os obstáculos à solidariedade, contra a tendência totalizadora do mercado capitalista, Bauman (1999, p. 290) propõe que se lute “[...] acima de tudo pelo direito de assegurar a diversidade comunitária, não a individual, uma diversidade que deriva de uma forma de vida comunitariamente escolhida e servida”. Com efeito, a tolerância promovida pelo mercado capitalista não leva à solidariedade, mas à separação comunitária e à redução dos laços sociais a um verniz superficial (Bauman, 1999, p. 292).

Quanto a isso, o discurso só pode se tornar eficaz se incluir “[...] a questão *política* do controle democrático sobre a tecnologia e a especialização, sobre os propósitos e limites indesejáveis – a questão política como autogestão e opções feitas coletivamente” (Bauman, 1999, p. 293). Todos os valores e meios dos tempos líquidos apontam “[...] para a política, a democracia e a plena cidadania como únicos vínculos de sua realização” (Bauman, 1999, p. 294). Na interpretação de Bauman (1999, p. 294), a realização da promessa dos tempos líquidos “[...] pede mais política, mais compromisso político, mais eficácia política na ação individual e comunitária”.

A forma democrática de vida social é condição necessária para transformar a tolerância em solidariedade, embora não suficiente. Bauman (1998b, p. 62-90) tratou dessa questão em um primoroso capítulo de *O mal-estar da pós-modernidade*, em que tematizou de modo extremamente sutil o caminho da moral interpessoal para a moral social e pública. Nessa reflexão, procurou se pautar pelos escritos de Emmanuel Lévinas (1987, p. 235, 1997, p. 143, 2002, p. 115) sobre a justiça e seu vínculo interno com a moral interpessoal. Bauman concorda com Lévinas que estar com os outros significa, acima de tudo, responsabilidade: “[...] se o outro olha para mim, sou responsável por ele, mesmo não tendo assumido responsabilidades para com ele [...]. É a única forma pela qual o outro existe para mim; é o modo da sua proximidade” (Bauman, 1998a, p. 211).

A moralidade, constituída pela responsabilidade, não é um produto da sociedade, pois surge da proximidade do outro (Bauman, 1998a, p. 212). A relação em que o eu encontra o tu é “[...] o lugar e a circunstância originais do advento ético” (Lévinas, 2002, p. 197). Já a questão da justiça se coloca quando, na “cena primária” da relação com o Outro próximo e singular, entram Eles, os Outros a quem me dirijo em *terceira* pessoa, que são, ao mesmo tempo, diferentes e próximos a meu próximo (Bauman, 1997, p. 134, 1998b, p. 66; Lévinas, 1987, p. 236, 1997, p. 293, 2002, p. 119). O outro, que é o Terceiro, encontra-se no campo da Ordem Social governada pela Justiça, não pela moral interpessoal (Bauman, 1997, p. 131). Os múltiplos outros interagem entre si, podendo ferir-se, causar sofrimento uns aos outros etc. Esse é o lugar da justiça, do recurso à força, à razão reguladora.

No domínio do social, os eus singulares são “[...] comparáveis, mensuráveis, acessíveis a serem julgados por padrões extrapessoais, de ‘média estatística’ ou ‘normativos’”, estando o Terceiro na posição do juiz, que “[...] pode estabelecer os ‘critérios objetivos’ de interesses e vantagens” (Bauman, 1997, p. 132). O recurso à razão e às “[...] instituições públicas de violência legítima *[sic]*” justifica-se eticamente pelo fato de que “[...] cada um dos ‘múltiplos outros’ é singular em seu desafio à minha responsabilidade” (Bauman, 1998b, p. 66). “Não podemos viver sem a razão, uma vez que a sobrevivência do ‘grupo’”, a vida dos Muitos, é “[...] algo diverso da vida do Outro e de minha responsabilidade que a sustenta” (Bauman, 1997, p. 133). As regras sociais, criadas pela razão e disponíveis na Sociedade, nos orientam na confusão de nossas confianças e suspeitas na convivência com os Muitos (Bauman, 1997, p. 134).

A justiça se origina da moral interpessoal e deve ser fiel a essa origem, embora nunca o consiga, pois está, de múltiplas formas, subjugada a poderes alheios aos critérios morais. Nessa concepção levinasiana, seguida por Bauman, “justiça” tem duplo sentido, relacionando-se, ao mesmo tempo, com a ética interpessoal, com a ética pública e com o direito, sobrepondo-se ao

direito à maneira de uma exigência interminável para que o direito seja aperfeiçoado em cada aplicação concreta (Lévinas, 1997, p. 294). Nessa concepção, a justiça precede, supera e excede o direito. A relação face a face de responsabilidade moral pelo outro é considerada a origem da justiça-direito, fundamento a partir do qual cada aplicação do direito deve ser deduzida e avaliada. Essa *aporía da justiça* torna-a irremediavelmente insatisfeita consigo mesma, devendo ser permanentemente revista, impondo padrões mais elevados do que os já praticados, mas sem nunca alcançar ser o que deve (Bauman, 1998b, p. 66).

Derrida (2010) aprofundou a questão das aporias da justiça. A oposição entre justiça e direito não pode ser logicamente regulada e dominada (Derrida, 2010, p. 42). O direito pretende exercer-se em nome da justiça, que exige ser instalada em um direito constituído e aplicado pela força: “[...] a desconstrução se encontra e se desloca sempre entre ambos” (Derrida, 2010, p. 42). Ato contínuo, inspirado pelas reflexões de Lévinas, Jacques Derrida exemplifica e explicita algumas aporias da justiça em sociedades democráticas. Por exemplo, a mera aplicação calculada da norma omitiria a decisão humana e, por conseguinte, não exerceria a justiça em sentido próprio (Derrida, 2010, p. 43-45); a decisão judicial deve ser calculada com base nas normas, mas, ao mesmo tempo, expõe-se à experiência não programável e incerta do que é estranho às normas (Derrida, 2010, p. 46-51); a urgência das decisões judiciais, fundamentadas em informações, argumentos e interpretações, em cada caso, está sujeita aos limites (e possibilidades) das informações, argumentos e interpretações (Derrida, 2010, p. 51-56).

Emmanuel Lévinas (1997, p. 294) destacou que sua concepção de justiça, “[...] sempre a ser aperfeiçoada contra suas próprias durezas”, e de legislação, sempre “aberta ao melhor”, corresponde ao liberalismo intrínseco à “excelência da democracia”. No Estado democrático de direito há uma parte da violência que é legítima e pode comportar a justiça, mas “[...] tudo o que se pode deixar para a negociação, para a palavra, é absolutamente essencial” à justiça, que nasce da caridade (Lévinas, 1997, p. 146).

Bauman (1998b, p. 82) desenvolve esse pensamento afirmando que a postulação do problema da justiça pressupõe “[...] um regime democrático de tolerância que assegure, em sua constituição e prática política, os ‘direitos humanos’, ou seja, o direito a conservar a própria identidade e singularidade sem risco de perseguição”. O debate público da justiça social e do caráter ético dos assuntos públicos também só é possível onde há democracia; na falta desta, “[...] é difícil imaginar qualquer abordagem séria dos objetivos totais que a tomada política de decisões deveria promover, dos princípios pelos quais os seus efeitos deveriam ser criticamente avaliados”, assim como, “[...] a madura percepção pública dos riscos subsequentes e das possibilidades de sua prevenção” (Bauman, 1998b, p. 83).

Quando, com a contribuição dos intelectuais, a legitimação do sistema social é submetida ao debate público, haverá pressão sobre esse sistema “[...] para legitimar-se, em termos de valores orientados para a pessoa – e não em termos de realizações da mercadorização –, em termos de razão prática – e não de razão instrumental”, criando-se, desse modo, as “[...] condições para a emancipação prometidas pelo projeto de modernidade” (Bauman, 2010, p. 260). Em outra obra, referindo-se ao Holocausto, Bauman (1999, p. 136) registrou que, quando a democracia entra em colapso, falham as salvaguardas contra a barbárie, deixando de existir forças sociais influentes e talentosas para contrabalançar as forças políticas, militares, religiosas e científicas inclinadas ao barbarismo.

Para as possibilidades sociais e políticas de benefício público, referidas no parágrafo anterior, Bauman viu na democracia uma condição necessária, mas não suficiente. Aponta contradições entre os valores (não-ditos) a que serve a prática política e os valores proclamados e promovidos na discussão pública (Bauman, 1998b, p. 83). Chama atenção para o fato de que, por

si só, o regime democrático não assegura a transformação da tolerância em solidariedade, não promove o reconhecimento da penúria e dos sofrimentos de outras pessoas como responsabilidade própria de alguém, nem o alívio e, subsequentemente, a eliminação da penúria como tarefa própria de alguém. Com efeito, na “[...] maioria das vezes, dada a atual configuração do mecanismo político, os regimes democráticos interpretam tolerância como empedernimento e indiferença” (Bauman, 1998b, p. 82).

Nas circunstâncias atuais, em que predomina o modelo político de domínio da pesquisa de opinião, cresce a aprovação eleitoral à “[...] retirada total e permanente, da lista dos interesses públicos, das pessoas dependentes de uma redistribuição dos recursos administrada pelo Estado” (Bauman, 1998b, p. 83, 2011, p. 211), a pretexto de evitar o aumento da carga tributária e da dívida pública. A administração da moralidade pela sociedade produz a distância social que substitui a responsabilidade moral pelo desempenho técnico, promove a indiferença pela provação do Outro, a qual, de outra forma, seria submetida à avaliação moral e a uma resposta moralmente motivada. Ademais, esses mecanismos de erosão da moralidade são “[...] reforçados pelo princípio da soberania dos poderes do Estado que usurpam a suprema autoridade ética em prol das sociedades que governam” (Bauman, 1999, p. 229).

Enfim, quanto mais antissocial e subversivo, mais “[...] o dever moral tem que contar puramente com sua fonte: a responsabilidade humana essencial pelo Outro” (Bauman, 1999, p. 229). No final das contas, “[...] somos deixados, cada um de nós, com nossas próprias consciências individuais e nosso próprio sentimento de responsabilidade como únicos recursos com os quais lutar para tornar a vida mais moral do que é” (Bauman, 1998a, p. 217). O desconforto da condição pós-moderna está relacionado à consciência de que, como já dito acima, não existe “[...] saída certa para a incerteza” (Bauman, 1999, p. 250) e que a fuga da contingência não deixa de ser contingente (Cassol; Silva, 2021). Essa consciência torna possível caminhar da tolerância para a solidariedade (Bauman, 1999, p. 251).

Bauman escreve isso sem esquecer que estamos vivendo em “[...] tempos que favorecem (embora não necessariamente garantam) a ‘remoralização’ das relações humanas básicas e o enfrentamento com coragem da questão da responsabilidade para com o Outro” (Bauman, 1998b, p. 85). Surpreende que o intérprete dos tempos líquidos tenha feito a aposta (otimista) de que nos inclinamos a tornar-nos mais sensíveis e propensos a fixar objetivos éticos que se estendam além da responsabilidade pessoal, para um “mundo regido pelos princípios da justiça”, ressaltando que “[...] as instituições sociais que poderiam concebivelmente servir como veículos dessa sensibilidade ética ampliada obstruem, de fato, a sua tradução em progresso prático da justiça” (Bauman, 1998b, p. 85).

Como a via de mão dupla da moral interpessoal para a ética pública passa pela ação política, cabe a pergunta: “[...] existe algum tipo de ação política à vista que possa revelar-se adequada a essa tarefa?” (Bauman, 1998b, p. 85); ou, em termos levinasianos, como executar a passagem da “responsabilidade do eu para com o Rosto” para a “justiça comumente administrada”? (Bauman, 1998b, p. 88). Bauman ensaiou uma resposta em diálogo com o filósofo neopragmatista Richard Rorty. Pergunta-se, em relação à questão colocada, se seria adequada a resposta rortyana de priorizar a “política de campanha” – de campanhas específicas por objetivos específicos –, “[...] feita à medida do mundo fragmentado e da existência humana fragmentada, condizente com a experiência de vida de muitas pessoas com preocupações dispersas, difusas e sempre parciais” (Bauman, 1998b, p. 86-87). A proposta de Rorty parece simpática a quem não tem muito motivo para se preocupar com a justiça do/no mundo.

Impressiona a perspicácia da desconstrução baumaniana da ideia de política de campanha defendida por Richard Rorty. A propósito, Bauman (1998b, p. 87) trabalha com a distinção

conceitual entre *preocupações dispersas* e *preocupações focadas na justiça*, estas últimas enraizadas na experiência de quem sofre os efeitos das injustiças. As multidões de pessoas que sofrem as injustiças, a partir de suas experiências, não têm uma ideia clara da justiça, mas “[...] tendem a reconhecer infalivelmente um caso de injustiça. [...] É a injustiça que parece ser a noção primária da ética popular” (Bauman, 1998b, p. 75). A partir da experiência dolorosa dos injustiçados, a justiça é desejada e buscada como “[...] redenção, recuperação de perdas, reparação do dano, compensação pelos males sofridos – que corrija a distorção causada pelo ato de injustiça” (Bauman, 1998b, p. 75).

O caráter contrafático dessas demandas sociais por justiça salta aos olhos de quem observa que, na escala global e em muitas regiões do mundo, desde a metade do século XX, os indicadores de bem-estar e qualidade de vida apontam para desigualdades crescentes, à incriminação da pobreza e à brutalização dos pobres, o que, evidentemente, impossibilita a percepção do mundo como “justo” (Bauman, 1998b, p. 75-80). O diagnóstico apresentado por Bauman (1998b, p. 89) indica que a história atual do mundo não tende para a “sociedade justa”, e que “[...] todas as tentativas para obrigá-la a seguir nessa direção são propensas a acrescentar novas injustiças àquelas que ela está empenhada em reparar”. Assim, “[...] o projeto de Rorty de ‘política de campanha’ não tem probabilidades de servir melhor à causa da justiça do que a política de movimento que pretende substituir” (Bauman, 1998b, p. 88).

As experiências de sofrimento dos injustiçados de todos os cantos do globo terrestre clamam, convergentemente, pela justiça como “[...] um movimento, em vez de um objetivo ou qualquer ‘estado final’ descritível”, que “[...] se manifesta nos atos de identificar e combater injustiças – atos que não indicam necessariamente um processo linear com uma direção”, e cuja “[...] marca registrada é uma perpétua autodesaprovação e descontentamento com o que foi alcançado” (Bauman, 1998b, p. 89). Quem, movido a solidarizar-se com a dor dos outros, optar por entrar nesse movimento compreende que “[...] a justiça significa sempre querer mais de si mesma” (Bauman, 1998b, p. 89).

Note-se que, no embalo do pensamento ético de Lévinas, Bauman tocou em uma questão ético-hermenêutica fundamental: a solidariedade prático-política com a dor dos injustiçados é o único mirante que possibilita a compreensão unitária e radicalmente crítico-emancipatória da história universal. É o vetor de acumulação de campanhas em movimentos, de inclusão da melhoria total da vida entre as finalidades das ações sociais e políticas, de “[...] desejo de mudar as regras do jogo ou o mundo em que o jogo é disputado” (Bauman, 1998b, p. 87).

Bauman não fixou essa compreensão a um ou outro nome de sociólogo, economista, filósofo ou teólogo, talvez porque o caráter unificador e crítico da compreensão da justiça a partir dos clamores dos injustiçados não pode ser fixado em um sistema determinado de conceitos. Os clamores dos injustiçados implodem todos os conceitos, mas despertam “preocupações focadas na justiça”, lançando apelos morais para o engajamento em práticas sociais, políticas e pedagógicas que tornem o mundo efetivamente mais justo para todos. Bauman (1998b, p. 89), ainda em afinidade com Lévinas, adverte para o maior obstáculo que se pode encontrar na via de mão dupla entre a moral interpessoal e a ética pública, obstáculo que pode sufocar o desejo de justiça: a autossatisfação de uma consciência de uma vez por todas limpa e serena.

Acresce que o domínio da justiça – solidariedade com os injustiçados – assim como o da responsabilidade moral – encontro responsável com o rosto –, é marcado pela ambivalência. Ambos os domínios são “[...] desprovidos de soluções patenteadas, remédios isentos de efeitos colaterais e movimentos isentos de riscos”; a incerteza, o caráter inconclusivo, a subdeterminação e a ambivalência são condições necessárias para que seja mantido “[...] o impulso moral e o desejo

de justiça eternamente vivo, vigilante e – à sua maneira limitada e menos que perfeita – eficaz” (Bauman, 1998b, p. 90).

Biesta (2017, p. 87) atribui a Bauman a tese de que “[...] os tempos pós-modernos estão marcados por um consenso quase universal de que a diferença não é apenas inevitável, mas boa, preciosa, precisando de proteção e cultivo”. Os que teimosamente escapam da rede de regras internas “recusam-se a ir embora”, e não podemos evitar “[...] ter consciência de sua presença, vê-los, ouvi-los, cheirá-los, mesmo falar a eles ou ser abordado por eles ocasionalmente” (Bauman, 1997, p. 175). Tornou-se inviável manter o estranho do lado de fora. Nesse contexto, a chance de emancipação, a chance de criar um mundo de paz, de diálogo intercultural e de inclusão de todos os diferentes, na qual Bauman acredita, não reside na celebração das etnias e/ou de comunidades estatais fortes e racionalmente administradas.

Para ele, as condições da liberdade individual continuam sendo o núcleo duro da cidadania, razão pela qual o trabalho “desestabilizador” da modernidade deve ser levado avante, o que implica abraçar como tarefa a formação humana dos sujeitos (Biesta, 2017, p. 87). Para o exercício da cidadania no mundo pós-moderno, tornar-se sujeito tem a ver com agir no espaço público, o espaço em que nos encontramos com os estranhos (Biesta, 2017, p. 88; Bauman, 1997). As possibilidades de emancipação oferecidas pela pós-modernidade concernem a nos reconhecermos como “[...] membros de uma comunidade em que somos todos, em certo sentido, estranhos uns para os outros” (Biesta, 2017, p. 88). Martins (2021) também se dedica a expor essa problemática.

O pensamento de Bauman nos coloca perante a responsabilidade de buscar o equilíbrio possível entre uma vida totalitariamente ordenada e um vazio normativo, entre a liberdade e a segurança, entre o leve e o pesado. Não se pode saber de antemão nem se pode ter uma única compreensão sobre o ponto em que vai ocorrer esse equilíbrio e qual é a imagem da sociedade diferente que é buscada (Almeida; Gomes, 2021; Almeida; Gomes; Bracht, 2009). Esse ideal de possível equilíbrio e de sociedade republicana e democrática não será alcançado apenas pela resolução dos problemas mediante os mecanismos jurídico-político-administrativos do mundo comum. Contudo, é no próprio caminhar das práticas sociopolíticas e jurídicas desse mundo comum e na vivência das aporias inerentes aos princípios republicanos e democráticos que se anunciam e se alargam as possibilidades de um mundo comum plural, cooperativo e justo.

No cenário esboçado, cumpre seguirmos pensando a ação pedagógica em perspectiva republicana e democrática, em termos problemático-aporéticos.

Educação dos novos e mundo comum: considerações

Cabe agora a pergunta: Como conceber a educação para que se torne adequada a essa concepção de sociedade histórica?

Já foi referido que Bauman condiciona os exercícios da liberdade e da vida digna à aquisição das capacidades (*capabilities*), da forma como são tematizadas por Amartya Sen e Martha Nussbaum (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 38). Bauman deixa transparecer em seus escritos que a educação para o exercício da cidadania republicana e democrática não pode ser transcrita em termos de uma transação econômica, em que o aprendente seria um consumidor com “necessidades” e preferências, os professores/escola/sistema educacional seriam os provedores, e a educação seria uma mercadoria (Almeida; Gomes, 2021; Biesta, 2017, p. 37).

Alcir Pécora (2015, p. xi) afirma que a categoria de capacidades (*capabilities*) serve de “[...] base de políticas de direitos humanos e de programas educacionais mais justos e inclusivos, no

sentido oposto ao de uma política empresarial de ‘recursos humanos’”, incluindo-se nelas as propostas de “levar o aluno a pensar criticamente”, de criar “posturas favoráveis à autocrítica e à independência intelectual”, de “resistir à submissão maquinal à autoridade e à pressão homogeneizadora dos pares”, de exercitar a

[...] imaginação (em que os instrumentos principais são as artes, entendidas menos como produção de “obras” do que como práticas de engajamento inventivo, pessoal e coletivo), de compreender empaticamente o outro, enfim, de adotar a “ideia de cidadania em que as ações locais se reconhecem imediatamente como conectadas às de outras partes do planeta” (Pécora, 2015, p. xi).

Propondo uma educação permanente para “[...] tornar o mundo, em contínua e rápida mudança, mais hospitaleiro para a humanidade”, Bauman (2009, p. 680) cita expressamente “[...] a capacidade de fazer escolhas e de agir eficazmente com base nas escolhas feitas”; emparelha essa capacidade à (re)construção de vínculos interpessoais e à “[...] capacidade de empenhar-se continuamente junto com os outros para criar uma convivência humana em um ambiente hospitaleiro e amigável”; acrescenta que o empoderamento dos cidadãos requer “[...] cooperação entre os homens e as mulheres na luta pela autoestima, voltada para o enriquecimento recíproco, para o desenvolvimento das potencialidades dos diversos sujeitos e para o desfrute adequado das suas capacidades”.

O autor tematiza expressamente a capacitação para enfrentar o desafio de “[...] reconstrução do espaço público hoje cada vez mais desabitado, onde homens e mulheres possam empenhar-se em uma realização contínua dos interesses, dos direitos e dos deveres individuais e comunitários, privados e públicos” (Bauman, 2009, p. 680). Essa ideia é complementada quando enfatiza: “[...] a capacidade de que temos mais necessidade para oferecer à esfera pública uma justa possibilidade de renascimento é a capacidade de interação com os outros: o diálogo, a negociação, a gestão e a resolução dos conflitos, inevitáveis em todos os exemplos de vida em comum” (Bauman, 2009, p. 680).

Martha Nussbaum (2012, p. 118-119, 2014, p. 81, 2015, p. 29) argumenta que os conceitos de compaixão e solidariedade constituem o elo entre a tradição indiana de sábios(as) que remonta a Rabindranath Tagore e Mahatma Gandhi, hoje bem representada por Amartya Sen, e o pensamento desconstrutivo de Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida e Zygmunt Bauman. Ambas as tradições sublinham a formação humana em termos de capacitação para a cidadania democrática.

Como antídoto ao câncer da submissão da educação aos imperativos do lucro, em consonância com Amartya Sen, Martha Nussbaum (2012, p. 134ss.) propõe incluir o conceito de compaixão entre os conceitos estruturantes das políticas curriculares. Tratar-se-ia de recuperar o que foi perdido com a substituição da linguagem emancipatória da educação por uma linguagem restrita da aprendizagem (Biesta, 2017, p. 25ss.).

Inspirado em Hannah Arendt, Emmanuel Lévinas e Zygmunt Bauman, Biesta (2017, p. 47) sustenta que devemos retomar algo fundamental que foi perdido pelo aprenderismo (*learnification*): “[...] a educação diz respeito à ‘vinda ao mundo’ do educando como ser único e singular”. Citando Lévinas, Biesta (2017, p. 48) afirma que nos singularizamos na maneira como respondemos ao rosto do outro que nos interpela e chama à responsabilidade.

Ato contínuo, recorre à associação arendtiana entre ação, educação e (re)nascimento: os(as) educadores(as) devem proporcionar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo, o que implica que aprendentes sejam capazes e tenham permissão de responder, e que educadores(as) mostrem interesse pelos pensamentos e sentimentos dos(as) educandos(as), permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras, mesmo que essas respostas necessitem

ser problematizadas (Biesta, 2017, p. 48). Esse vir-ao-mundo consiste em “[...] entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional [...], em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é outro e por quem é outro” (Biesta, 2017, p. 48).

Resultariam dessa opção as tarefas de (1) “[...] criar oportunidades e um clima em que os estudantes possam realmente responder”, (2) “[...] desafiar seus estudantes a responder, confrontando-se com o que é outro e com quem é outro, propondo questões fundamentais como ‘O que você acha sobre isso?’, ‘Qual é a sua posição?’, ‘Como vai reagir?’” (Biesta, 2017, p. 49). Questões como essas “[...] desafiam os estudantes a mostrar quem eles são e qual é a sua posição”, dando-lhes a oportunidade para virem ao mundo social e político como sujeitos singulares (Biesta, 2017, p. 49-50). Como todo nascimento e todo dar à luz, esse vir-ao-mundo implica alguma dose de dificuldade e de tensão para educandos(as) e para educadores(as).

Biesta (2017, p. 98) propõe que criemos oportunidades no interior dos espaços sociais e pedagógicos para encontrar o outro/estranho e, nesses encontros, os estudantes “[...] encontrem sua própria voz, seu próprio modo de falar [...], sua própria voz responsiva e responsável”. Ele explica que o milagre do aparecer no mundo público acontece quando o educando encontra a sua própria voz, aprende a “falar com sua própria voz” e se constitui como um ser singular (Biesta, 2017, p. 99). Nessa perspectiva, tornar-se sujeito significa tornar-se capaz de responder por conta própria.

Biesta se aproxima de Hannah Arendt para explicitar uma das aporias inerentes ao ato pedagógico exterior aos confins da atitude tecnológica: aquilo que torna a educação difícil e, muitas vezes, impossível é precisamente o que a torna possível (Biesta, 2017, p. 103-104). Trata-se da tarefa de criar encontros humanos em que os indivíduos podem vir ao mundo como seres únicos, questão sobre a qual Hannah Arendt se debruçou especialmente em conexão com os temas da ação política e da liberdade (Arendt, 1997, p. 188, 2007, p. 192).

Arendt (1997, p. 15) pensa a ação social e política a partir do fato de que existimos no mundo como seres plurais. Assim como o nascimento, agir significa iniciar, tomar uma iniciativa, vir-ao-mundo na interação com outros: “Com palavras e atos, nós nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento” (Arendt, 1997, p. 189). O agente que desse modo se revela é “[...] sujeito no duplo sentido da palavra, a saber, alguém que iniciou uma ação e alguém que sofre suas consequências” (Biesta, 2017, p. 113). As intenções de quem toma iniciativa de agir sobre os outros podem ser contrariadas por estes, já que são capazes de suas próprias ações (Biesta, 2017, p. 114). Com efeito, assim como nós podemos impor nossas iniciativas aos outros, eles podem fazê-lo em relação a nós. Do mesmo modo, nós podemos contrariar as iniciativas dos outros, assim como estes podem fazê-lo em relação às nossas. Elucida-se, assim, o fato de que nosso encontro com os outros é “[...] ao mesmo tempo difícil e possível” (Biesta, 2017, p. 115).

Cabe enfatizar que o conceito baumaniano de liberdade converge com o de Hannah Arendt: a liberdade só existe na ação, ou seja, os seres humanos são livres desde que ajam, “nem antes nem depois” (Arendt, 1997, p. 200 *apud* Biesta, 2017, p. 117). Arendt (1997, p. 200) propõe que pensemos na ação humana por analogia às artes performáticas (teatro, dança, música etc.), cujas realizações estão no próprio desempenho (Arendt, 2007, p. 199-200).

Quando se trata de pensar o ato pedagógico, há de destacarmos que os(as) educandos(as) só podem aparecer no espaço público se nós lhes damos a oportunidade e condições para isso (Biesta, 2017, p. 118). Não existe *performance* sem audiência, como não existem atores sem “[...] espaço publicamente organizado para sua ‘obra’” (Arendt, 2007, p. 199). O fortalecimento do espaço público, defendido por Bauman, requer que, a partir dos pontos de vista particulares, seja

criteriosamente (re)elaborada a compreensão de múltiplas perspectivas, o que exige pensamento, decisão e imaginação (Biesta, 2017, p. 122, 182).

A imaginação nos auxilia na visitação aos outros, aos diferentes, aos estranhos, já que implica “[...] construir histórias de um evento a partir de cada uma da pluralidade de perspectivas que poderia ter interesse em relatá-lo e imaginar como eu reagiria como personagem numa história muito diferente da minha” (Disch, 1994 *apud* Biesta, 2017, p. 123). Note-se que visitar é pensar nossos próprios pensamentos, mas em uma história muito diferente da nossa, a partir de uma posição que não é nossa, já que é impossível ver pelos olhos de outra pessoa (Biesta, 2017, p. 123). Bauman e Mazzeo (2020), subscreveu a tese de Martha Nussbaum de que a literatura pode ser uma relevante mediação cultural para o exercício da imaginação, importantíssima para o fortalecimento da esfera pública habitada por seres humanos plurais e diferentes.

Trata-se, portanto, de conceber a “[...] pluralidade não como problema a ser superado, mas como aquilo que torna nosso ser com outros possível e real. [...]. O que torna nossa interação difícil não é uma ameaça à nossa ação comum, mas é antes sua condição interna de possibilidade” (Biesta, 2017, p. 125). Assim como Bauman, Arendt (2007, p. 200 *apud* Biesta, 2017, p. 126) alerta para o fato de que as instituições, por si só, não garantem espaço em que a liberdade pode aparecer. A relevância da educação republicana e democrática se infere da argumentação que sustenta ser necessário “[...] um estado de alerta à ‘qualidade’ da ação e um compromisso persistente em agir de tal maneira que a liberdade possa aparecer, para que novos inícios possam vir ao mundo” (Biesta, 2017, p. 126). A finalidade social e a razão da educação, como da política, estão em estabelecer e manter a existência de um espaço público e plural “[...] em que a liberdade pode aparecer, em que novos inícios podem vir ao mundo” (Biesta, 2017, p. 126), em que os estranhos podem nos surpreender e nos ajudar a tomar o rumo de democracias plurais.

Posto isso, admitimos que a forma de coexistência social chamada democracia é aquela em que todos os nascidos da espécie humana têm a oportunidade de “[...] agir e, por meio de suas ações, introduzir seus inícios no mundo de pluralidade e diferença” (Biesta, 2017, p. 178). Como compreender a relação da educação com essa forma de convivência social? De acordo com Biesta (2017, p. 180), o fundamento lógico para uma abordagem da educação democrática consiste em que, efetivamente, cada um é sujeito naquelas situações em que suas iniciativas são adotadas por outros “[...] de tal maneira que as oportunidades para que os outros introduzam suas iniciativas no mundo não sejam obstruídas”. Nessa compreensão, a subjetividade se localiza na esfera da interação humana e não dentro do indivíduo. A educação é vista como espaço social em que “[...] os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito” (Biesta, 2017, p. 181). O desafio prático consiste em organizar as escolas para que os estudantes, em seu ser com os outros, possam agir e, na/pela ação, tornarem-se sujeitos. Interessados pelas iniciativas de seus estudantes, os(as) educadores(as) precisam zelar para que as iniciativas de uns “[...] não obstruam as oportunidades de os outros também introduzirem seus inícios nesse mundo” (Biesta, 2017, p. 182).

Em sintonia com Bauman e Mazzeo (2020), Gert Biesta (2017) chama atenção para que se evite jogar exclusivamente sobre as escolas a responsabilidade da educação democrática. Produzir cidadãos democráticos não pode ser atribuição exclusiva das escolas. No cumprimento de nossa responsabilidade como educadores, cabe-nos, em cada caso, procurar o equilíbrio possível entre compromisso e abertura, entre responsabilidade pelo que vai acontecer, mesmo não sabendo exatamente o que vai acontecer, mas sem tentar produzir um tipo particular de ser humano segundo uma definição específica do que significa ser humano.

Nada justifica abrimos mão ou transferirmos a outros profissionais nossa responsabilidade pedagógica e política como parceiros(as) de subjetividades únicas e singulares. Essas subjetividades

só podem se abrir e vir ao mundo público “[...] a partir de fora, pelo contato com a alteridade” (Lingis, 1994 *apud* Biesta, 2017, p. 192). Esse compromisso se reveste da mais alta dignidade, mas nossas possibilidades de criar espaços mundanos de pluralidade e diferenças são limitadas e contingentes, pois “[...] não é garantido que os indivíduos responderão à outriedade e à diferença que encontram, nem que assim reagirão nas suas próprias e únicas maneiras” (Biesta, 2017, p. 194).

Promover a forma democrática e republicana de coexistência social, repitamos, “[...] é um compromisso com um mundo de pluralidade e diferença, um compromisso com um mundo onde a liberdade pode aparecer” (Biesta, 2017, p. 196). A democracia não é e não pode ser uma forma harmoniosa de vida social. Pensando nos(as) estudantes, cabe destacarmos uma ideia baumaniana anteriormente citada: o exercício da cidadania democrática requer “[...] saber argumentar e contra-argumentar, realizando aquilo que muitos consideram impróprio: conversar, conversar, conversar muito antes de decidir” (Mazzotti; Oliveira, 2000, p. 23).

Assim como acontece nas esferas judiciária e científica, a vida democrática, dentro e fora da escola, extingue-se se não houver debate ou argumentação aberta e permanente (Mazzotti; Oliveira, 2000, p. 9); e, como acontece no teatro, extingue-se se não houver relação com o público. Onde há debate público, confrontam-se pontos de vista e razões. As escolhas são justificadas e submetidas às arguições e às objeções dos oponentes. O caráter conflitivo das práticas argumentativas pressupõe que se estabeleça, de forma igualmente argumentativa, “[...] uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 73). Efetivamente, as práticas argumentativas, mesmo não tendo o poder mágico para resolver todos os problemas do mundo, constituem o antídoto mais apropriado para a violência. “Quem negocia não mata”, escreveu Odo Marquard (1987 *apud* Bauman, 1998b, p. 248).

Convém, todavia, que estejamos atentos aos casos de estudantes que não se abrem ao jogo da conversa e da negociação. A experiência pedagógica nos “diz” que devemos respeito a esses(as) estudantes, por mais que tenhamos aprendido em Dardot e Laval (2016) que eles(as) podem estar seguindo a lógica neoliberal, ainda hegemônica no mundo político e econômico, que nega o diálogo político, a pluralidade e a democracia como forma válida de coexistência social.

Certa feita, Bauman (1998b, p. 249) registrou uma reflexão de Marquard – das obras *Apologie des Zufülligen*, de 1987, e *Abschied vom Prinzipiellen*, de 1991 – sobre o diálogo crítico e criador: “[...] a variedade é a possibilidade da liberdade humana”. Ao serem confrontadas, duas ou mais crenças e suas respectivas razões perdem muito de sua força, permitindo a cada interlocutor, “[...] como um Terceiro que ri ou chora, se emancipar do poder de cada um” (Bauman, 1998b, p. 249). Desse modo, justifica-se ser benéfico para o indivíduo humano “ter muitas convicções”, “ter muitas tradições e histórias, e muitas almas – oh! – num peito”, “ter muitos deuses e muitos pontos de orientação” (Bauman, 1998b, p. 249). Então, para tornar-se livre, convém “[...] acreditar em muitas coisas – demasiadas para uma comodidade espiritual de obediência cega; significa estar consciente de que há demasiadas crenças igualmente importantes e convincentes para a adoção de uma atitude descuidada ou niilista ante a tarefa da escolha responsável entre elas” (Bauman, 1998b, p. 249).

Para manter as democracias vivas e vigilantes, Nussbaum (2015, p. 11) propõe que os(as) estudantes sejam instigados(as) e auxiliados(as) a se capacitarem para “[...] refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais”. E acrescenta: “[...] se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém”, precisamos aperfeiçoar nossa “[...] capacidade de imaginar a experiência do outro” (Nussbaum, 2015, p. 11).

Não poderíamos deixar de citar as “competências republicanas” destacadas e justificadas por Flávio Brayner (2008, p. 48-49). Em seus “experimentos arendtianos” de pensamento, sintonizados com o de Zygmunt Bauman, ele sustenta que, em uma educação para a cidadania republicana e democrática, os(as) estudantes terão oportunidades de se tornarem competentes para argumentar, propor, tomar decisões justificadas e interrogar os fundamentos de suas certezas, capacidades que “[...] permitiriam, a cada um, aparecer no espaço público com sua palavra e com sua possibilidade de ação” (Brayner, 2008, p. 49).

Nesse sentido, ainda que as teorias pedagógicas façam esforço para resolver os desafios da prática educativa, elas permanecem sempre a caminho, pois é somente no encontro de alteridades – professores e estudantes, estudantes e estudantes – que, propriamente, as aporias encontram possível resolução. O enfrentamento das aporias pedagógicas inerentes à educação republicana e democrática – identidade e diferença, mesmidade e alteridade, inclusão e exclusão, individualidade e coletividade, entre outras – pode ser um caminho alternativo à sociedade narcísica dos tempos líquidos (Bauman; Mazzeo, 2020). Acreditamos ser necessário produzir algum consenso sobre a centralidade da inserção de nossas crianças e adolescentes em uma tradição que leve a sério referências como liberdade, solidariedade, democracia, justiça social, respeito à diversidade étnica, religiosa e de gênero, responsabilidade, cuidado, sustentabilidade etc., valores que consideramos fundamentais aos que compartilham o mundo comum.

Referências

- ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M. Educação. In: CASSOL, C. V.; MANFIO, J. N.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021. p. 53-58.
- ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENHART, Livio O.; KUHN, Martin. Eu, nós e os outros: Desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09601, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149601>
- BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Espaço Plural. [Entrevista cedida a] Alba Porcheddu. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>
- BAUMAN, Z. **Vidas em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z.; MAZZEO, R. **O elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BORNHEIM, G. A. **Dialética**: teoria e práxis – Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da Dialética. São Paulo: Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Globo, 1977.
- BRAYNER, F. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- CASSOL, C. V.; SILVA, S. P. da. Modernidade. *In*: CASSOL, C. V.; MANFIO, J. N. M.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021. p. 143-146.
- CHAUI, M. de S. **Cultura e democracia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEMO, P. **Certeza da incerteza**: ambivalência do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2000.
- DEMO, P. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DERRIDA, J. **Aporias**: morrer – esperar-se nos “limites da verdade”. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.
- DERRIDA, J. **Força de Lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. **Experiência e Natureza; Lógica**: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. Solidariedade. *In*: CASSOL, C. V.; MANFIO, J. N. M.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021. p. 225-234.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-108.
- FERRAZ JUNIOR, T. S. Prefácio. *In*: VIEHWEG, T. **Tópica e Jurisprudência**. Brasília: Imprensa Nacional, 1979. p. 1-7.
- GAUTHIER, C.; MARINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEFORT, C. **As formas da história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LÉVINAS, E. **De otro modo que ser, o más allá de la esencia**. Salamanca: Sígueme, 1987.
- LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÉVINAS, E. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

- MARTINS, M. D. P. Estranhos. *In*: CASSOL, C. V.; MANFIO, J. N. M.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021. p. 73-78.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. de. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MORIN, E. **O método II: a vida da vida**. Porto Alegre. 5. ed. Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Meus filósofos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 2012.
- NUSSBAUM, M. **Educação e justiça social**. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2014.
- NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- PÉCORA, A. Apresentação à edição brasileira. *In*: NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. p. x-xvii.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. 2. ed. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PINHEIRO, F. Ambivalência/Ambiguidade. *In*: CASSOL, C. V.; MANFIO, J. N. M.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021. p. 23-30.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIEHWEG, T. **Tópica e Jurisprudência**. Brasília: Imprensa Nacional, 1979.
- WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? *In*: SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 123-129.

Recebido em 28/03/2025

Versão corrigida recebida em 10/08/2025

Aceito em 12/08/2025

Publicado online em 27/08/2025